

Vânia Palma Silva

Rastreios de Linguagem e Fala em Supervisão Clínica

**Relatório Final elaborado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Terapia da Fala,
área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos**

Orientador: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães

Coorientador: Mestre Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo

Abril, 2013

Vânia Palma Silva

Rastreios de Linguagem e Fala em Supervisão Clínica

**Relatório Final elaborado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Terapia da Fala,
área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos**

Orientador: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães

Coorientador: Mestre Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo

Júri:

Presidente: Professora Doutora Dália Maria dos Santos Nogueira

Professora Adjunto da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Vogais: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães
Professora Coordenador da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Mestre Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo
Professora Adjunto da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Professora Doutora Mariely Gestosa Lima
Professora Convidado da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Abril, 2013

Resumo

Este relatório é a compilação de todo o trabalho realizado no terceiro semestre da primeira edição do Mestrado em Supervisão Clínica e Gestão de Recursos em Terapia da Fala (TF).

As temáticas abordadas foram a da Supervisão Clínica e a da caracterização do Desempenho Linguístico. A primeira através de um trabalho de supervisão realizado em articulação com alunos do terceiro ano (supervisionadas) da Licenciatura em Terapia da Fala, da Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA), a partir de um rastreio de linguagem e fala. A segunda, em forma de artigo científico referente a um estudo descritivo que pretende caracterizar o Desempenho Linguístico de crianças em idade pré-escolar.

Índice

Resumo.....	3
Introdução	5
I- Supervisão Clínica.....	6
Metodologia	13
Amostra	14
Procedimentos	14
Apresentação e análise de Resultados	20
Conclusões	29
II- Desempenho Linguístico de crianças em idade pré-escolar: estudo comparativo	31
Resumo.....	31
Palavras-chave.....	31
Abstract	31
Keywords	32
Introdução	32
Metodologia	36
Apresentação e análise dos Resultados	38
Discussão dos resultados.....	44
Conclusões	45
III - Considerações finais	47
Referências bibliográficas	49
Apêndice I –	53
Apêndice II –	54
Apêndice III –	55
Apêndice III	57
Anexo I.....	58
Anexo II	66

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Supervisão Clínica, integrada no terceiro semestre da primeira edição do Mestrado em Supervisão Clínica e Gestão de Recursos da ESSA.

O relatório é constituído por duas partes, uma primeira parte (capítulo I) referente ao trabalho desenvolvido ao nível da Supervisão e uma segunda parte (capítulo II) que consiste num artigo científico relativo ao desempenho linguístico de crianças em idade pré-escolar.

O primeiro capítulo tem por base a realização de um rastreio de linguagem e fala no ensino pré-escolar, no qual participaram quatro alunas do 3º ano do curso de Terapia da Fala da ESSA. O seu conteúdo versa a temática da Supervisão Clínica mediante a apresentação da revisão sistemática da literatura, da metodologia, apresentação e discussão de resultados e conclusões.

O segundo capítulo toma a forma de artigo científico, organizado de acordo com as regras formais de elaboração deste tipo de documento, contendo a revisão da literatura, a metodologia, a apresentação e análise dos resultados, discussão dos resultados e as conclusões.

Além das duas partes integrantes mencionadas anteriormente, este relatório contém ainda as considerações finais e referências bibliográficas relativas a todo o trabalho realizado. Nas considerações finais estão referidos os contributos que o terceiro semestre do mestrado revelou, tendo em conta os trabalhos realizados (Supervisão Clínica e artigo científico), a importância de todo o trabalho executado para o desenvolvimento do terapeuta da fala enquanto supervisor e investigador. Para além do referido são ainda apontadas algumas das limitações encontradas no decorrer da realização do relatório.

I- Supervisão Clínica

Nos últimos 30 anos assistiu-se a um aumento exponencial no uso de aconselhamento e abordagens nas várias profissões da Saúde. Estas profissões foram obrigadas a desenvolver novas formas de lidar com as angústias e dificuldades dos seus clientes. Simultaneamente houve um aumento na aceitação, por parte do público em geral que, nalgum estágio da sua vida, a maioria das pessoas necessita de algum tipo de aconselhamento ou suporte profissional. O incremento do aconselhamento levou ao reconhecimento de que, este tipo de profissão necessita de ser corretamente supervisionado (Hawkins & Shohet, 2010).

A necessidade de supervisores capacitados, com uma formação de qualidade torna-se imprescindível e urgente. A Associação Britânica de Aconselhamento e Psicoterapia passou a dar a devida importância à formação e à certificação e credenciação de supervisores e inicia, na década de 80, cursos de treino nesta área crucial de trabalho (Hawkins & Shohet, 2010).

Na mesma época em Portugal, a supervisão começa a ser também uma preocupação, surgindo publicações de Alarcão (1982), Alarcão e Tavares (1987). Estes autores referem que à época dos seus primeiros trabalhos, este era um tema que despertava interesse num público ainda reduzido (Alarcão & Tavares, 2003).

Os primeiros cursos de formação de Terapeutas da Fala foram lançados mediante portaria do Ministério da Saúde e Assistência nº 22034 de 04-06-1966, na qual a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa é autorizada a criar a Escola de Reabilitação de Alcoitão (ERA), a qual deu origem, em 1994 à ESSA. Tendo em conta a formação prática dos seus alunos, o Departamento de Terapia da Fala teve sempre presente a necessidade de ministrar formação complementar aos docentes e supervisores. Desta forma, na área da Supervisão Clínica para os Terapeutas da Fala, a ESSA foi pioneira na promoção de encontros e formações. Nos vários encontros de trabalho realizados foi promovida discussão clínica e didática da qual resultou o desenvolvimento de baterias de avaliação, das quais posteriormente resultaram instrumentos na área da linguagem a

Grelha de Observação da Linguagem-Escolar (GOL-E), na área da motricidade oro-facial o Protocolo de Avaliação Oro-Facial (PAOF) e na área da fala o Teste de Articulação Verbal (TAV).

A partir de 1992 foram também financiadas pela ESSA formações de aperfeiçoamento pedagógico de formadores, ministradas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, com vista ao desenvolvimento de competências psicopedagógicas e didáticas dos supervisores. Para além das atividades já mencionadas, previamente aos estágios clínicos da Licenciatura em Terapia da Fala, sempre foram efetuadas reuniões com os respetivos supervisores com vista a transmissão de informação relativa à organização do estágio, forma de avaliação, apresentação e discussão de estratégias de supervisão. Assim, desde a fundação da ERA e até à abertura da 1ª Edição do mestrado em Terapia da Fala na área da supervisão clínica e gestão de recursos, que decorreu de 2010-2012, a promoção de competências de supervisão aos supervisores sempre foi uma prerrogativa (compilação de dados a partir dos arquivos da ESSA).

No entanto e apesar do desenvolvimento das ações antes descritas, nem todos os supervisores, procuram formação específica e credenciada em supervisão. Esta lacuna na formação do supervisor poderá contribuir para a inconsistência na abordagem adotada pelo mesmo, pois a excelência na prática clínica não implica excelência na supervisão (Strohchein, Hagler e May, 2002). Esta é uma das razões pela qual é necessária formação específica em Supervisão de forma a aliar as competências técnicas para a prática clínica, às competências de supervisão, de modo a transmitir o seu conhecimento de forma eficiente ao seu supervisionado.

Ao longo do tempo e dependendo da área em que incida a supervisão tem sido definida por vários autores de diversas formas. A definição relativa à supervisão clínica em medicina descreve a supervisão como a prestação de orientação, de acompanhamento e de *feedback* sobre questões de desenvolvimento pessoal, profissional e educacional no contexto dos cuidados médicos do paciente (Kilminster & Jolly, 2000).

A aprendizagem é a aquisição de conhecimento através da instrução e a mudança de comportamento que resulta da experiência (Watts, 1990). Pois, aprender requer a capacidade de tolerar não saber, de ser vulnerável e arriscar errar (Hawkins & Shohet, 2010).

A Supervisão é uma atividade complexa que inclui todos os domínios da Educação (saber, psicomotor e atitude) (Alsultan, 2011). Esta atividade abrange três funções, a normativa (administrativa), a formativa (educacional) e a reparadora (suporte) (Proctor, 1987, citado por Alsultan, 2011).

Para Hawkins e Shohet (2010) o processo de supervisão começa com a auto-supervisão e esta tem início na avaliação dos seus motivos e o confronto com as próprias dificuldades. Referem ainda que a supervisão pode ter um papel muito importante no cuidado do individuo consigo próprio, permanecendo acessível a novas aprendizagens e é uma fração indispensável do bem-estar do profissional, do seu autodesenvolvimento, a sua autoconsciência e compromisso com o desenvolvimento. Existe ainda evidência de que a Supervisão tem um efeito positivo nos resultados obtidos com os pacientes e a sua ausência é prejudicial para os mesmos (Kilminster & Jolly, 2000).

Apesar do referido, algumas profissões continuam a ignorar a Supervisão após a qualificação como profissional. Hawkins e Shohet (2010) defendem que a falta de supervisão poderá contribuir para sentimentos de desatualização e inflexibilidade defensiva, que podem ocorrer muito facilmente em profissões que obrigam o profissional a dar muito de si próprio.

Torna-se importante então referir os constituintes humanos no processo de supervisão, sendo eles o supervisor e supervisionado. O primeiro constitui um profissional que detém a formação, a experiência e as capacidades para assistir o supervisionado no seu processo de aprendizagem prática (Rose & Best, 2009). O supervisionado é um aluno ou um profissional com menos formação e experiência que o supervisor e que necessita da assistência deste na sua prática profissional (Rose & Best, 2009).

O supervisor para ser eficiente tem de apresentar algumas características, referidas na literatura, em particular integrar o papel de educador com o de provedor de apoio ao supervisionado. Isto conduz à transformação de alguns supervisores a quasi-conselheiros e “treinadores” dos supervisionados; outros tornam a supervisão numa conferência de caso, em que se concentram na dinâmica do cliente; outros podem gerir uma lista de verificação com a qual fazem um “*check up*” na gestão dos clientes dos supervisionados (Hawkins & Shohet, 2010). Estas diferenças de procedimento

dependem, em grande parte, de características do supervisor, do seu supervisionado e da relação estabelecida entre ambos.

Um supervisor eficiente terá de possuir algumas características como a empatia, a disponibilidade para oferecer suporte e flexibilidade, ter conhecimento e ser interpretativo, ser respeitoso, focado e prático (Kilminster & Jolly, 2000).

Relativamente ao que o supervisor deverá ser, existe na literatura bastante debate, se o supervisor deve ser também um *manager*, no sentido em que deve gerir os comportamentos interpessoais, o planeamento e preparação bem como a competência de realizar corretamente uma sessão (Kilminster & Jolly, 2000).

O supervisor deverá ser, preferencialmente, como um *coach* (treinador) e não como um professor, facilitando a aprendizagem do supervisionado, auxiliando-o a extrapolar do campo teórico para o campo prático com o benefício de um *feedback* assertivo (Rose e Best, 2009). O que envolve a transferência da teoria para o desenvolvimento do conhecimento clínico e das capacidades práticas, incorporando o domínio efetivo da sensibilidade e ética no tratamento do cliente (McAllister 1997, citado por Rose & Best, 2009). A forma de o realizar, segundo Côté (1993) é proporcionar aos seus supervisionados, responsabilidades no tratamento de clientes, oportunidades de realizar procedimentos, oportunidades de analisar pacientes, envolvimento no tratamento de pacientes, direção e *feedback* construtivo numa comunicação clara.

Assim, uma boa supervisão deverá permitir um fluxo de duas vias em que, tanto supervisor como supervisionado se encontram sensíveis ao *input* do outro. Desta forma torna-se um processo de desenvolvimento e aprendizagem dinâmico em que ambas as partes integrantes aprendem e crescem conjuntamente (Page & Worket, 1994, citados por Hawkins & Shohet, 2010).

Inskipp e Proctor (1993, citados por Hawkins & Shohet, 2010), descrevem as responsabilidades do supervisionado neste processo, que incluem, identificar de questões práticas em que necessita de ajuda; tornar-se cada vez mais apto a compartilhar livremente; identificar as respostas pretendidas; tornar-se mais desperto para os contratos organizacionais que afetam o supervisor, clientes e supervisionado; estar recetivo ao *feedback*; monitorar tendências para justificar, explicar ou defender; desenvolver a capacidade de discriminar qual o *feedback* útil.

Segundo Decleva (1994, citado por Rose & Best, 2009) uma compreensão integrada e holística do supervisionado é assistida pela sinceridade, uma relação de mútua confiança, empatia e aceitação incondicional do supervisor. As atitudes do supervisionado na aprendizagem e experiência, perante os clientes, são influenciadas pela qualidade do supervisor, nas interações para a mudança de atitudes do supervisionado (Decleva, 1994, citado por Rose & Best, 2009). Para além das respostas cognitivas os supervisores devem ter em conta os assuntos em que os supervisionados têm dúvidas e geram discussão (Pickering, 1984).

Um dos elementos intrínsecos ao processo de comunicação é o *feedback*, o qual fornece informações relacionadas com o passado, transmitidas no presente, com vista a modificar o futuro (Catalão & Penim, 2010). Os mesmos autores referem que o *feedback* construtivo deverá ser oferecido de forma genuína e tranquila; ser estimulante e dirigido à melhoria do rendimento; suportado e dirigido a factos; concreto, descrevendo a ação e comportamento; focado no futuro; deve procurar soluções, criando espaço para novos desenvolvimentos e crescimento pessoal; ser contínuo, criativo e proactivo.

Desta forma o *feedback* é um componente essencial da supervisão e tem de ser claro para que o supervisionado tenha consciência dos seus pontos fortes e fracos (Kilminster & Jolly, 2000). O *feedback* realizado corretamente pode ser bastante influente, esse domínio formativo reside na sua abordagem dupla, simultânea, a fatores motivacionais e cognitivos (Bookhart, 2008). Pelas características acima referidas, o *feedback*, é uma das ferramentas considerada na maioria dos modelos de supervisão como essencial para que este se realize de forma eficiente.

Na literatura existem descrições de diversos modelos para a supervisão e, ainda mais específicos, os métodos e ferramentas para realizar uma Supervisão Clínica efetiva (Strohchein *et al.*, 2002).

Um dos modelos mais conhecidos e utilizados na supervisão clínica em Terapia da Fala e Audiologia é o *modelo continuum* de supervisão proposto por Anderson (1988, citado por Strohchein *et al.*, 2002). Este consiste num modelo dinâmico no qual sucede uma mudança gradual nos papéis desempenhados, tanto dos supervisionados, como dos supervisores, sendo que esta relação deve progredir por 3 estágios, desde o estágio de

avaliação-*feedback*, passando pelo estágio transitório, terminando no estágio de auto-supervisão (Anderson, 1988, citado por Strohchein *et al.*, 2002).

Na primeira fase, correspondente à avaliação-*feedback*, o supervisionado tem pouca competência numa área em particular, o supervisor assume um papel ativo de ensino, conduzindo e modelando o supervisionado que por sua vez assume um papel passivo. Nesta fase o objetivo é que o supervisionado consiga ultrapassá-lo com a maior brevidade possível, tornando-se cada vez mais ativo no seu processo de aprendizagem (Strohchein *et al.*, 2002).

A fase de transição envolve um processo de colaboração entre supervisor e supervisionado, onde a responsabilidade pelas decisões tomadas é cada vez mais compartilhada e, conseqüentemente, a relação de supervisão torna-se cada vez mais a de parceria entre colegas (Strohchein *et al.*, 2002).

Na fase de auto-supervisão, em teoria, o supervisionado torna-se autônomo, realizando a auto-análise e procurando auxílio ou recursos quando conveniente. Nesta etapa supervisor e supervisionado são considerados pares (Strohchein *et al.*, 2002).

Embora estes autores admitam que, a maioria dos supervisores afirma que existe uma necessidade de mudança na relação de supervisão, Anderson (1988, citado por Strohchein *et al.*, 2002) sustentou que, com supervisionados na fase de avaliação-*feedback*, as interações que mais consistentemente caracterizam os supervisores, são aquelas que tipificam o comportamento de supervisão. Refere ainda que, alguns supervisionados poderão contribuir para este fenômeno mantendo-se passivos no seu processo de aprendizagem.

Desta forma os supervisionados deverão ser motivados no seu crescimento profissional, assumindo cada vez mais responsabilidade na sua experiência clínica (Strohchein *et al.*, 2002). Quanto mais despertados para este fenômeno os supervisores estiverem, mais facilmente reconhecerão a tendência de se manterem na fase de avaliação-*feedback*, mais eficiente será a aprendizagem do supervisionado (Strohchein *et al.*, 2002).

Outro modelo bastante utilizado em supervisão em Terapia da Fala é o modelo refletivo, este enfatiza a importância da reflexão das aprendizagens adquiridas com a experiência. Este modelo foi proposto por Mandy (1989, citado por Strohchein *et al.*, 2002) e evidencia a reflexão na interação entre supervisor e supervisionado para estimular a

aprendizagem. A partir deste modelo surgiram outros dois, conceptuais, o ciclo de Goldhamer (1980) e o modelo de aprendizagem refletiva.

O modelo de Goldhamer foi o escolhido para ser implementado na atividade de supervisão do presente trabalho, por apresentar as características adiante descritas.

Este modelo incorpora várias fases, sendo elas, a pré-observação do trabalho do clínico pelo supervisionado, a observação da sessão do supervisionado, a análise dos dados recolhidos na sessão do supervisionado e o planeamento da estratégia de *feedback*, a sessão de *feedback* e por último a análise de ambos, clínico e supervisionado (Rose & Best, 2009).

Na fase de pré-observação o supervisor e o supervisionado estabelecem uma relação e revêm os planos e discutem os objetivos. A fase seguinte, observação da sessão do supervisionado, envolve a observação por parte do supervisor, o qual anota as dificuldades para futura discussão. Na fase de análise dos dados, recolhidos na observação da sessão, o educador terá de efetuar também o planeamento da estratégia de *feedback*. Esta por sua vez constitui outra fase, na qual o supervisor realiza as observações recomendações pertinentes com vista à evolução positiva do desempenho do supervisionado, podendo ser efetuada a autoavaliação do supervisionado. Por último é realizada a análise de ambos os intervenientes, de toda a informação recolhida e o planeamento para a modificação do desempenho (Rose & Best, 2009).

Apesar de o modelo de Goldhamer não se referir especificamente à atividade de observação dos educadores clínicos pelos supervisionados, nem especificar a estruturação das tarefas de reflexão, é defendida a premissa de que é essencial proporcionar oportunidades para que os supervisionados observem os educadores na sua prática clínica. Pois, tal como Goldberg (1997) cita “ao longo da história e ainda hoje, a observação de práticas exemplares desempenha uma função importante no domínio das competências necessárias para o exercício competente de uma profissão”. Pelo referido este poderá ser um modelo de supervisão utilizado em Terapia da Fala, no entanto é necessário ter sempre em consideração as características singulares de cada supervisionado e o seu modo de aprendizagem. Para que haja um aproveitamento de ambas as partes, a nível de conhecimento e experiência, é necessário que a relação e o

método de apresentação de tarefas e avaliação sejam adequados às características do supervisionado.

Desta forma seja qual for o modelo de supervisão escolhido, a seleção deve sempre recair não só nas características do supervisor mas também do seu supervisionado. No processo de avaliação existem seis passos essenciais, o primeiro é a escolha do *focus* (decidir o que se quer avaliar), o segundo é o planeamento do método de avaliação (decidir as características ou qualidades de *performance* básicas e como recolher as informações das mesmas), o terceiro é o estabelecimento da medida *standard* (especificar o grau para cada característica de *performance*), o quarto passo é recolha de dados (considerando as medidas de classificação planeadas, numa amostra do trabalho do supervisionado), o quinto é a realização do julgamento (comparar as características medidas da *performance* do supervisionado em relação às características *standard*), o sexto e último passo é a comunicação (comunicar os resultados da avaliação ao supervisionado e a outros importantes na sua formação (Watts, 1990)).

Metodologia

O presente estudo de carácter descritivo pretende responder aos seguintes objetivos:

- 1- Promoção de competências profissionais de avaliação de forma autónoma em atividade de rastreio
 - a. Aplicação do TALC
 - b. Aplicação do TAV
 - c. Registo de resultados do TALC
 - d. Registo de resultados do TAV
 - e. Cotação do TALC
 - f. Cotação do TAV
 - g. Análise dos dados comparativamente com os dados normativos do teste de linguagem
- 2- Elaboração de diagnósticos de forma autónoma
 - a. Realização de diagnóstico de linguagem e de fala
- 3- Promover a capacidade de decisão de intervenção clínica
 - a. Promoção de raciocínio clínico de intervenção (tempo decorrido até próxima avaliação; recomendação para acompanhamento em TF)
- 4- Promover competência de elaboração de documentos clínicos escritos

- a. Redação de relatório terapêutico com dados recolhidos, análise dos mesmos, diagnóstico terapêutico e recomendação de acompanhamento

Amostra

Os critérios de inclusão para a seleção da amostra e, conseqüente realização do rastreio, foram os seguintes: os alunos deveriam frequentar o 3º ou 4º ano da Licenciatura em Terapia da Fala e, naturalmente estar interessados na participação do rastreio.

A amostra é constituída por quatro alunas da ESSA, que integraram o rastreio de linguagem e fala no âmbito da unidade curricular Modelos de Intervenção em Terapia da Fala (MITF), no primeiro semestre do terceiro ano da Licenciatura em Terapia da Fala no ano letivo 2011-2012. Estas alunas participaram no rastreio, no âmbito da realização de um trabalho de grupo, cuja classificação foi contabilizada para a nota final da MITF.

Materiais

Para a avaliação dos objetivos foram construídos pela supervisora quadros de registo da atividade e um quadro de registo de *feedback* e análise.

Nos quadros de registo de atividade, o supervisor descreve detalhadamente a tarefa realizada e o desempenho do supervisionado (Apêndice I).

Nos quadros de *feedback* e análise o supervisor faz referência, para cada tarefa, ao *feedback* dado, às recomendações para melhorar o desempenho e às reformulações feitas pelas supervisionadas (Apêndice II). Este quadro é constituído quatro itens, qual a criança avaliada, as recomendações realizadas pela supervisora, as alterações realizadas corretamente pelas supervisionadas, as novas recomendações e por fim as alterações corretas. Apenas está referido as alterações corretas uma vez que sabendo o número e as recomendações realizadas pela supervisora já era possível calcular o número e quais as alterações que não foram efetuadas corretamente.

Procedimentos

A supervisão foi realizada no âmbito das atividades previstas para a implementação do rastreio de linguagem e fala, as quais se apresentam seguidamente.

Todas as ações realizadas pelas supervisionadas durante o rastreio foram planeadas de modo a dar resposta aos objetivos de promoção de competências profissionais

anteriormente enumerados considerando as fases do modelo de supervisão de Goldhamer.

Para a concretização dos objetivos propostos foram realizadas duas reuniões com tópicos pré-definidos pelo supervisor e quatro reuniões no decorrer do rastreio, onde foram abordadas questões que surgiram durante a sua execução. As duas primeiras reuniões foram as previamente planeadas pelo supervisor, as restantes quatro foram realizadas durante a execução do rastreio, sempre que, tanto supervisor como supervisionadas, entenderam necessário. Estas quatro reuniões foram realizadas sempre que algum assunto reclamava atenção e reflexão, de maneira a que o desempenho de toda a equipa não compromettesse os resultados do rastreio.

Os tópicos da primeira reunião visaram os seguintes objetivos: aplicação do instrumento de avaliação de linguagem e de fala; registo de resultados do instrumento de avaliação de linguagem e de fala; cotação da avaliação de linguagem e de fala, mediante a apresentação do TALC (Anexo I) do TAV (Anexo II), a forma de aplicação dos mesmos, bem como a sua cotação e registo, tendo em conta o referido pelas autoras dos mesmos.

Após essa reunião prévia e relativamente à aplicação dos instrumentos de avaliação, as supervisionadas assistiram à aplicação dos instrumentos realizada pela supervisora. Para isso, as supervisionadas foram divididas em grupos de dois, de forma a facilitar a observação e a não perturbar a concentração da criança que se encontrava em avaliação.

Após esta aplicação dos instrumentos por parte da supervisora, foi realizada uma discussão para o esclarecimento de dúvidas que pudessem eventualmente surgir acerca da forma como a avaliação foi conduzida e como os instrumentos foram aplicados. As dúvidas colocadas foram relativamente à forma de questionar a criança caso esta não respondesse ao primeiro estímulo (questão). Seguindo o protocolo de aplicação, no caso do TALC, foi determinado que deveriam ter em consideração as reações da criança, nomeadamente o olhar, caso esta não respondesse verbalmente

A fase seguinte corresponde a um dos objetivos traçados: a aplicação do instrumento de linguagem. Cada uma das supervisionadas aplicou a duas crianças, a prova de linguagem sob a observação da supervisora. Após a primeira aplicação da prova, foi realizado o *feedback* referindo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar no

desempenho das supervisionadas. Posteriormente essas recomendações foram consideradas na segunda aplicação da prova, que por sua vez foi também sujeita à observação da supervisora e de onde resultou novo *feedback*.

A aplicação do instrumento de fala (TAV) foi executada de forma idêntica ao anterior. As alunas analisaram a forma como a supervisora realizou a aplicação da prova e a recolha de áudio. Este teste implica a colocação de um microfone (ligado diretamente ao gravador) em frente da criança, garantindo a ausência de contacto entre a criança e o dispositivo.

Na fase seguinte, relativa ao registo das respostas da prova de linguagem foi realizado durante a sua aplicação. Inicialmente as alunas observaram a realização do registo do TALC pela supervisora, que aconteceu em simultâneo com a aplicação do TALC. Após a observação e porque na primeira reunião explicativa foram analisadas as formas de registo de cada parte da prova em questão de forma bastante pormenorizada, passou-se à fase seguinte: a observação do registo realizado pelas próprias. Esta observação foi feita em simultâneo com a aplicação da prova. Após a sua aplicação cada uma das alunas teve um *feedback* individualizado de como decorreu o seu desempenho. Primeiro sob a forma de feedback positivo pela maneira como as alunas conseguiam registar no momento a quase totalidade dos itens corretamente. Em seguida a supervisora questionou as dificuldades que as supervisionadas sentiram no que respeita ao registo das frases absurdas (o que seria ou não considerado correto); as dificuldades de registo nas partes de morfossintaxe e intenções comunicativas, o que considerar em cada item. As recomendações centraram-se na forma de análise do manual do TALC, a forma de registo de alguns dos itens em dúvida, o registo escrito das respostas na parte das frases absurdas tanto nos constituintes morfossintáticos como nas intenções comunicativas.

O registo das respostas do TAV foi realizado de forma diferente embora os passos pelos quais se regeu a supervisão tenham sido idênticos aos referidos no registo do TALC. O registo do TAV é realizado em áudio e só depois transferido para a folha de registo em papel, por transcrição fonética. Desta forma as alunas realizaram o registo, após a gravação em áudio, das crianças que avaliaram. Após a análise do áudio realizaram a transcrição fonética para a folha de registo do TAV.

A cotação do TALC consiste na passagem dos dados recolhidos através das repostas dadas pela criança durante a avaliação, registados na folha de rosto da prova, com o sumativo das áreas gerais avaliadas. Para este objetivo as alunas observaram uma cotação feita pela supervisora e após a referência aos valores de média e desvio padrão bem como ao percentil, as alunas realizaram individualmente a cotação das avaliações que concretizaram anteriormente.

Relativamente à cotação do TAV, foi exposto às alunas a forma como esta seria realizada, na primeira reunião explicativa. Após a reunião e durante o decorrer do rastreio foi transmitido às alunas que a cotação do TAV teria classificação de produção correta ou erro de distorção, de substituição de omissão e de inversão de fonemas. Foi também referido que na produção do estímulo /crucudilu/ quando realizada /curcudilu/ poderá ser considerada correta, caso o avaliado produza todos os restantes estímulos da prova corretamente (Grilo, 2007).

Após as fases referidas anteriormente foi realizada uma segunda reunião em que foram expostos tópicos como, a forma de análise dos dados da avaliação com os dados normativos (referido precedentemente); a interpretação dos dados obtidos e raciocínio clínico para a realização de um diagnóstico e ainda a tomada de decisão clínica (referência ao normal desenvolvimento da linguagem e fala; recomendação de nova avaliação e dentro de quanto tempo; recomendação de acompanhamento em TF). Para que estes tópicos ficassem bem esclarecidos a supervisora realizou alguns exemplos. Posteriormente foi discutido entre todos os elementos casos específicos, como exemplo para a análise e desenvolvimento do raciocínio clínico. Esta discussão foi aberta a questões, opiniões, fomentando o debate de ideias e opiniões fundamentadas entre todos os elementos.

A análise dos dados recolhidos na avaliação de acordo com os dados normativos do TALC, foi realizada na segunda reunião. Nesta foram indicadas as formas como poderiam analisar os dados comparando-os com os normativos propostos no instrumento. As alunas realizaram esta análise com alguma dificuldade, nomeadamente nos percentis. A dúvida geral era quando o valor está entre percentis, como isso era representado. Estas dúvidas foram posteriormente representadas em erros aquando da sua realização. Desta forma foram feitos dois feedbacks, o primeiro após a primeira análise, onde foram detetados erros nos percentis e foram fornecidas às alunas mais

explicações acerca de como os percentis eram analisados e a cotação com os percentis atualizada. Posteriormente as alunas reformularam a sua análise e, no geral, corretamente, em alguns casos mantiveram-se alguns erros nos percentis. Desta forma foi dado novo feedback com as reformulações corretas e incorretas, referindo o que deveria melhorar. Após este feedback não houve mais dificuldades nos percentis e as reformulações foram feitas corretamente sem exceção.

Após a análise dos dados foi pedido às alunas que realizassem o diagnóstico através das informações obtidas com a sua avaliação. Numa primeira fase foi a supervisora que com alguns casos avaliados por si, exemplificou alguns tipos de diagnóstico possível com a avaliação feita. Após esta demonstração, foi realizado o debate sobre o possível diagnóstico a fazer nos casos em questão com os dados obtidos. Nesta fase houve dúvidas nas propostas de diagnósticos, das áreas rastreadas. Na linguagem, o Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL), ou Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL), no entanto a questão que mais se destacou foi a do diagnóstico de fala, perturbação articulatória. Esta última constituiu um problema inicialmente para que ficasse esclarecido que, com as provas aplicadas, apenas se poderia fazer o diagnóstico de perturbação articulatória quando a criança demonstrasse algum tipo de alteração de linguagem ou; quando houvesse alterações apenas na produção articulatória em crianças com mais de 6 anos. Caso a criança não preenchesse os requisitos referidos não poderia ser feito o diagnóstico sem ter outras áreas avaliadas, nomeadamente consciência fonológica e motricidade oro-facial.

Para promover o raciocínio clínico de intervenção foram dadas as recomendações relativas a este ponto, tais como, em que casos deveriam recomendar, uma avaliação mais aprofundada, uma avaliação dentro de 6 meses, uma avaliação dentro de 1 ano e/ou acompanhamento em TF. Após esta explicação, a supervisora demonstrou, exemplificando com casos específicos a forma como este pensamento clínico se realiza. Com as informações dadas as alunas realizaram o raciocínio clínico para cada um dos seus casos, sujeitos a apreciação por parte da supervisora. Houve alguma confusão inicialmente de em que momento se recomendava uma avaliação mais aprofundada, ou dentro de 6 meses ou um ano. Assim foi exposto novamente às alunas os casos em que se recomendaria:

- Uma avaliação mais aprofundada (casos em que existissem alterações de articulação não esperadas para a idade mas que os resultados do TALC não eram indicativos de alterações de linguagem)
- Uma avaliação dentro de seis meses (casos em que as crianças estavam em idades como os 4anos e 6 meses e por isso está dentro do primeiro mês entre faixas etárias, apresentando valores um pouco abaixo do esperado para a faixa etária onde se encontra mas comparando os valores da faixa etária anterior está acima do esperado); ou ainda casos em que as crianças apresentem alterações de articulação no entanto ainda estão muito próximas da idade considerada como limite para a aquisição do fonema em questão.
- Uma avaliação dentro de 1 ano: crianças que demonstraram valores abaixo do percentil 25 tanto de compreensão como expressão de linguagem no entanto para não ser feito um diagnóstico precipitado, pois os dados que temos da criança são apenas os que os instrumentos utilizados nos oferecem, não existindo uma história clínica.
- O acompanhamento em TF: casos com diagnóstico de ADL ou perturbação articulatória

Para além do referido as alunas foram informadas de que no caso de, no decorrer da avaliação, surgissem dúvidas acerca do desempenho das crianças noutras áreas, por exemplo voz, Motricidade Oro-Facial (MOF), entre outras, estas fossem registadas como importantes e referidas no relatório com a recomendação do melhor procedimento.

Nos casos de difícil decisão, a realização do diagnóstico foi realizada de forma conjunta entre supervisora e supervisionada, sendo dadas as explicações e análise importantes para que a aluna realizasse o raciocínio clínico corretamente. A realização do feedback foi feita várias vezes, visto este tema ter gerado bastantes dúvidas, sempre com o mesmo sistema de observação do que estava a ser feito corretamente e posteriormente o que teria de ser melhorado com as recomendações feitas pela supervisora.

Com todos os dados recolhidos, registados, analisados e interpretados na avaliação realizada foi ainda pedido às alunas que, mediante um relatório tipo, redigissem relatórios para todos os seus casos considerando todas as fases anteriores, especialmente ao seu raciocínio clínico. Numa primeira fase foi apresentado às alunas o relatório tipo,

como se organizava e como se realizava, quais as suas linhas orientadoras (Apêndice III). Não houve muitas questões quanto à sua redação pois, o relatório, já estava predefinido apresentando características bastante específicas, nomeadamente a forma como o texto poderia ser escrito. Desta forma as supervisionadas redigiram os seus relatórios e após a sua realização foram efetuadas as primeiras recomendações.

Depois destas alterações realizadas pelas supervisionadas, foi realizada nova recomendação por parte da supervisora com referência às alterações efetuadas corretamente e os pontos que permaneciam por alterar. Nesta fase foi notória que a dificuldade nos percentis era generalizada e por esse motivo foi possível determinar que os percentis que as supervisionadas tinham não estavam atualizados, desta forma foi-lhes facultado os percentis corretos.

Apresentação e análise de Resultados

O planeamento dos objetivos baseou-se no princípio de proporcionar aos supervisionados responsabilidade, oportunidade de realizar procedimentos com direção e feedback, que Côté (1993) refere como essenciais no processo de supervisão.

Em todos os objetivos, tal como defende Page e Worket (1994, citados por Hawkins & Shohet, 2010), foi promovida a sensibilidade ao *input* do supervisor para supervisionados e vice-versa. Através do desenvolvimento de discussão de ideias e permitindo a partilha e análise de informação.

Na realização do rastreio, durante as avaliações, as supervisionadas foram divididas em grupos de duas, sendo que uma efetuava a avaliação propriamente dita e a segunda observava. Desta forma cada uma das alunas realizou sete avaliações e assistiu a pelo menos sete aplicações por parte das colegas. Das sete avaliações realizadas por cada supervisionada as primeiras duas foram sob a observação da supervisora a qual não interveio durante a avaliação, o *feedback* foi realizado após a realização da atividade. Desta forma todos os objetivos analisados e discutidos posteriormente estão documentados segundo esta organização de tarefas.

1. Promoção de competências profissionais de avaliação de forma autónoma em atividade de rastreio

Relativamente ao objetivo em questão, cada uma das supervisionadas aplicou, cotou, registou e analisou as provas de sete crianças, as primeiras duas aplicações foram realizadas sob supervisão e as restantes de forma autónoma.

a. Aplicação do TALC

Após a observação da supervisora cada supervisionada realizou a aplicação do TALC duas vezes sob a observação da supervisora. Durante as aplicações realizadas pela supervisora foram debatidas algumas questões e foi discutida a ansiedade sentida pelas supervisionadas, sendo-lhes dito que numa primeira aplicação é normal sentirem-se nervosas no entanto a supervisora demonstrou-se disposta a ajudar se alguma questão surgisse durante a aplicação, o que não aconteceu. A ansiedade das supervisionadas foi referida por elas como o medo de errar, no entanto foi notória a diminuição deste sentimento no decorrer da avaliação e de aplicação para aplicação.

A dificuldade mais evidente nesta fase foi a sua reação inconsciente à resposta da criança durante a avaliação. Esta reação consistia num acenar de cabeça positivo quando a criança respondia à questão ou realizava a tarefa corretamente que constituía para a mesma num reforço positivo.

Após as recomendações realizadas, as supervisionadas conseguiram melhorar o seu desempenho, diminuindo a frequência de acenos de cabeça positivos, e aumentando a sua atenção a sinais não-verbais da criança como resposta ao estímulo dado. Apesar de esta reformulação ter sido feita, os acenos de cabeça persistiram nas restantes avaliações, embora fossem realizados cada vez menos no decorrer das avaliações.

b. Aplicação do TAV

Após as aplicações realizadas pela supervisora, com o objetivo de observação por parte das supervisionadas, as alunas salientaram o facto de a supervisora reforçar o estímulo visual “água”, com o estímulo verbal “o que sai da torneira”, como a estratégia a seguir nesta situação.

Cada supervisionada realizou duas aplicações do teste individualmente, sob a observação da supervisora, sem intervenções por parte desta para quaisquer tipos de correções. No final da avaliação, foi feita a análise conjunta entre aluna e supervisora sobre o seu procedimento durante a avaliação, realizando o *feedback*, no qual a

supervisora referiu os fatores positivos, as dificuldades sentidas pela aluna e as recomendações para melhorar o seu desempenho.

Seguidamente à aplicação do TAV por todas as supervisionadas foi detetado um erro comum que consistiu na realização do estímulo por pista fonológica. Quando a criança não produz espontaneamente e é necessário o auxílio por pista fonológica, muitas vezes esta só produz o que falta do estímulo e não produz o estímulo na sua totalidade. Por exemplo o estímulo é a palavra “*palhaço*” e a criança não produz espontaneamente, o avaliador dá uma pista fonológica “*pa*” e a criança por vezes produz “*lhaço*”, no entanto este não é o estímulo, o estímulo é a palavra “*palhaço*”, quando este processo ocorre o avaliador terá de pedir à criança para repetir o estímulo para o realizar na totalidade. Esta foi uma das dificuldades encontradas na aplicação da prova, pois as supervisionadas não estavam despertas para o detetar e por esse motivo foi necessário regravar algumas crianças.

Como este erro foi realizado por todas as alunas, por esse motivo para além dos *feedbacks* já realizados a cada uma das alunas individualmente foi promovida a discussão de ideias entre todos os elementos da equipa (supervisora e as quatro supervisionadas). Após as recomendações as alunas conseguiram realizar de forma exemplar a aplicação da prova e o erro acima referido foi corrigido.

c. Registo de dados do TALC

Relativamente ao registo do TALC as supervisionadas tiveram a oportunidade de observar o registo nas duas aplicações realizada pela supervisora. No registo do TALC as supervisionadas realizavam-no durante a aplicação, no entanto as partes da prova que fomentaram mais dúvidas foram as frases complexas, os constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas. Como todas as supervisionadas demonstraram incerteza nestes registos foi realizada uma discussão com o manual do TALC acerca do registo destas provas. Neste debate as dúvidas foram esclarecidas, mas mesmo assim foi pedido às supervisionadas que analisassem o manual com as instruções de registo e se alguma dúvida persistisse que fosse transmitida. Acerca do registo só duas alunas questionaram a supervisora acerca da parte de expressão de sentimentos nas intenções comunicativas, visto que muitas das crianças referem “desculpa” e essa não é uma das opções referidas

no manual de aplicação do TALC. Desta forma todas as dúvidas foram esclarecidas e prova disso foram os registos realizados posteriormente pelas supervisionadas.

d. Registo de dados do TAV

No registo do TAV não foram observadas dificuldades, as alunas realizaram todos os procedimentos previstos de forma correta. A única dificuldade encontrada neste registo foi a má qualidade em algumas gravações, por causa do microfone, e ser necessário a repetição das mesmas. No entanto estas dificuldades não foram devido a maus procedimentos nem por parte das supervisionadas nem da supervisora, uma vez que o equipamento não estava em condições.

Desta forma o *feedback* consistiu apenas no elogio do seu desempenho e o incentivo a não descurarem os procedimentos para que se mantivessem os parâmetros de qualidade.

e. Cotação do TALC

As supervisionadas realizaram as cotações das avaliações efetuadas por elas. Para diminuir os erros que poderiam surgir na cotação do TALC na primeira reunião foi analisado o manual da prova onde está especificada a forma de cotação para cada item.

Nesta fase todas as alunas questionaram acerca de alguns itens que geraram mais dúvidas tais como as frases absurdas, as intenções comunicativas, nomeadamente na expressão de sentimentos e nos constituintes morfossintáticos. Essas dúvidas foram discutidas e esclarecidas, no entanto a supervisora aconselhou a leitura do manual e caso existissem mais dúvidas as supervisionadas teriam toda a liberdade para questionar.

Nas primeiras duas aplicações todas as alunas cotaram durante a avaliação as provas de vocabulário compreensivo e expressivo, semântica, frases complexas, no entanto todas elas cotaram posteriormente à aplicação as provas de frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas, realizando apenas o registo das respostas dadas pela criança. Este método de cotação, após a aplicação, deveu-se ao facto de as supervisionadas não terem experiência de aplicação desta prova e, como estes itens requerem uma análise mais detalhada visto as respostas serem espontâneas, torna-se uma tarefa ainda mais complicada cotar durante a aplicação.

Posteriormente às primeiras duas aplicações das alunas foi realizado o *feedback* no qual este ponto foi destacado positivamente, pois demonstra a responsabilidade das

supervisionadas, uma vez que é mais fiável a cotação com tempo, realizando a análise do que está exposto no manual para os itens, do que a cotação na hora, o que requer outro tipo de experiência.

Nesta fase de cotações existiu uma falha da parte da supervisora na explicação da cotação no item frases absurdas, uma vez que embora no manual do TALC existam sugestões para as respostas corretas, deveriam ter sido salientadas algumas das respostas mais comuns. Assim este foi um dos pontos em que as supervisionadas procuraram a supervisora para o esclarecimento de dúvidas e que poderia ter sido evitado caso na reunião explicativa tivesse sido abordado de outra forma, contanto com a experiência da supervisora relativamente às respostas mais frequentes e que não estão mencionadas no manual da prova.

Devido ao seu cuidado na cotação, não houve erros nas mesmas, uma vez que antes de as realizar as supervisionadas, quando algum item gerava dúvidas, procurava esclarecimentos ou da parte das colegas ou da supervisora. Assim o *feedback* geral foi ao seu excelente desempenho na cotação desta prova.

f. Cotação do TAV

Na cotação do TAV foram consideradas algumas características específicas como as classificações possíveis das produções (correta ou erro de distorção, de substituição de omissão e de inversão de fonemas) e a particularidade do estímulo /crucudilu/ quando realizada /curcudilu/ poderá ser considerada correta, caso o avaliado produza todos os restantes estímulos da prova corretamente, referido anteriormente.

Para que estas especificidades não constituíssem dificuldades para as supervisionadas, foi realizado o seu esclarecimento. Nesta fase não existiram dificuldades e a cotação do TAV foi realizada na sua totalidade sem erros. Assim, o *feedback* resumiu-se à constatação do seu excelente desempenho na cotação desta prova, considerando as particularidades acima referidas.

g. Análise dos dados comparativamente com os dados normativos do TALC

No decorrer desta tarefa foram detetados alguns erros, no entanto inicialmente isso deveu-se ao facto de as supervisionadas terem as cotações da prova na versão inicial conduzindo-as a alguns erros na mesma.

Esta questão foi facilmente resolvida, sendo-lhes facultado as cotações atualizadas para que não surgissem mais erros. Assim foram realizados dois *feedbacks*, o primeiro quando os dados normativos ainda não eram as atualizadas e o segundo após a reformulação dos percentis realizada a partir dos valores atualizados. No primeiro *feedback* foi referido a cada uma das alunas o que realizaram corretamente e os erros encontrados, especialmente nos percentis, sendo depois facultados os dados atualizados. Assim as Supervisionadas tinham nas sete avaliações os percentis errados. Foi-lhes facultada a folha com os percentis atualizados e as supervisionadas realizaram novamente os percentis, como demonstrado no quadro 1 os percentis foram alterados mas não o foram corretamente. Só posteriormente ao segundo *feedback* as supervisionadas realizaram os percentis de forma acertada, no entanto e como se observa no quadro, na coluna das novas alterações estas deveram-se essencialmente à forma como os percentis eram escritos nomeadamente valores entre percentis.

Quadro 1- Recomendações e alterações feitas relativamente aos percentis

Supervisionada	Relatórios	Recomendações Feitas	Alterações Corretas	Novas Recomendações	Novas Alterações
A	7	7 percentis	0 percentis	7 percentis	5 percentis
B	7	7 percentis	0 percentis	7 percentis	5 percentis
C	7	7 percentis	0 percentis	7 percentis	5 percentis
D	7	7 percentis	0 percentis	7 percentis	3 percentis

No desenvolvimento das tarefas efetuadas neste objetivo foi necessário discutir ideias o que nem sempre surgiu do supervisor. As supervisionadas nesta fase demonstraram grande responsabilidade, pois como refere Inskipp e Proctor (1993, citado por Hawkins & Shohet, 2010), conseguiram identificar questões que necessitavam de ajuda e tornaram-se cada vez mais aptas a partilhar livremente as suas questões.

2. Elaboração de diagnósticos de linguagem e fala de forma autónoma

Cada supervisionada realizou os diagnósticos das crianças que avaliou, ou seja, sete diagnósticos.

Esta fase gerou algumas dúvidas que se esclareceu com a observação da supervisora e a reflexão, numa reunião, sobre características a identificar para propor um diagnóstico. As propostas de diagnóstico foram realizadas pelas supervisionadas para cada um dos seus sete casos.

Uma das questões abordadas na reunião explicativa foi as características que nos permitiam realizar um diagnóstico de ADL, PEDL e Perturbação articulatória e para isso a supervisora realizou diagnósticos em quatro casos distintos, analisando os dados disponíveis na avaliação.

Ainda assim nesta fase houve dúvidas nos diagnósticos, nomeadamente no diagnóstico diferencial entre ADL e PEDL e ainda nos casos em que se poderia referir Perturbação articulatória. Assim no quadro 2 abaixo exposto é possível observar os diagnósticos realizados corretamente e os que necessitaram de recomendações por parte da supervisora para cada uma das supervisionadas.

Quadro 2- Recomendações e alterações feitas relativamente aos diagnósticos.

Supervisionada	Relatórios	Recomendações Feitas	Alterações Corretas	Novas Recomendações	Novas Alterações
A	7	5 D	5 D	0	0
B	7	4 D	4 D	0	0
C	7	1 D	1 D	0	0
D	7	4 D	4 D	0	0

D- Diagnóstico

Numa primeira fase houve erros de todas as supervisionadas na elaboração do diagnóstico, que se manifestava maioritariamente ao nível do diagnóstico de fala acerca do qual era necessária atenção pois as provas utilizadas para as idades em questão não são suficientes para a realização deste tipo de diagnóstico sem que sejam analisadas outras áreas. No primeiro feedback foram identificados os diagnósticos incorretos e foram tema de discussão e análise conjunta entre supervisionada e supervisora. Dos vinte e oito diagnósticos elaborados pelas supervisionadas, apenas 4 deles (de casos mais complexos) foi necessária a intervenção direta da supervisora. Nos casos restantes as alunas realizaram os diagnósticos embora em alguns dos casos (apresentados no quadro 2) foi necessária reformulação do diagnóstico.

Após as correções efetuadas através das recomendações da supervisora, não existiram mais erros nos diagnósticos, todos eles estavam corretos. O segundo *feedback* dado às alunas foi bastante positivo, pois a sua capacidade de raciocínio clínico superou as expectativas, visto que alguns casos demonstraram características bastante peculiares o que dificultou a sua análise. Para além do referido, e o facto de este rastreio ter características específicas em que as únicas provas utilizadas não nos permitem realizar

um diagnóstico, em alguns casos, sem a análise de outras áreas tais como motricidade oro-facial e fonologia.

3. Promover a capacidade de decisão de intervenção clínica

Relativamente à capacidade de decisão de intervenção clínica, após o esclarecimento de quais as possibilidades de decisão (referidas nos procedimentos do objetivo 3), foram apresentados casos diversos para que a supervisora demonstrasse, em casos específicos, qual a melhor decisão.

As supervisionadas realizaram este raciocínio clínico para todas as suas avaliações, relativa às 7 crianças que avaliaram cada uma delas.

Numa primeira fase após a explicação de quais as características a ter em consideração para realizar este objetivo, como mencionado precedentemente na descrição dos procedimentos deste objetivo, as supervisionadas realizaram o raciocínio clínico para os seus casos. Posteriormente foram analisadas estas decisões e feitas as recomendações através do *feedback* da supervisora, nesta fase todas as supervisionadas tinham alterações a realizar.

Apenas duas das supervisionadas necessitaram de novas recomendações pois as decisões de intervenção não estavam corretas. Mesmo após as segundas recomendações em três casos persistiram as decisões incorretas em duas das supervisadas, sendo necessária a intervenção mais direta da supervisora.

Este facto sugere que este objetivo não foi corretamente delineado, pois deveria ter sido discutido com mais tempo de antecedência e para além disso, os parâmetros para esta fase são muito específicos tendo em conta as características do rastreio e as provas utilizadas, tal como se referiu no objetivo anterior. Além do mencionado apenas sete casos mostrou-se insuficiente para este objetivo. No entanto duas das alunas demonstraram capacidades de decisão clínica excelentes e tornaram-se autónomas no mesmo. Todos os dados indicados precedentemente estão representados no quadro 3 abaixo exposto.

Quadro 3- Recomendações e alterações feitas relativamente às decisões de intervenção.

Supervisionada	Relatórios	Recomendações Feitas	Alterações Corretas	Novas Recomendações	Novas Alterações
A	7	4 DI	2 DI	2 DI	2 DI

B	7	4 DI	3 DI	1 DI	1 DI
C	7	3 DI	3 DI	0	0
D	7	3 DI	3 DI	0	0

DI- Decisão de Intervenção

4. Promover competência de elaboração de documentos clínicos escritos

Quanto à elaboração de documentos clínicos (sete documentos para cada supervisionada), subsequentemente à análise conjunta do relatório tipo, foi exposto quais seriam as *guidelines* a seguir para proceder ao seu preenchimento. Nesta fase não houve dúvida quanto ao preenchimento do relatório.

Relativamente aos erros encontrados nos relatórios, eles referem-se aos percentis (referido em 1.6), ao diagnóstico e ainda à decisão de intervenção terapêutica. O *feedback* efetuado refletia positivamente a redação feita pelas alunas, referindo também os erros e as recomendações de alteração.

As recomendações realizadas às supervisionadas estão referidas no quadro 4 e representadas da seguinte forma, X (yD; zPD; wDI) sendo que o X é o número de recomendações feitas, o y o z e o w correspondem ao número de recomendações específicas, de percentis, diagnóstico e de decisão de intervenção respetivamente.

Após as recomendações feitas ainda permaneceram alguns dos erros referidos no quadro 4, mas que, na sua maioria, foram corrigidos após a segunda recomendação. Os erros que permaneceram foram os percentis, nomeadamente a forma como se expõe no relatório, quando o valor obtido na prova está entre percentis (Ex: $5 < P < 10$). O fato de existirem dúvidas em relação à forma de apresentação dos percentis consistiu num tema de debate no qual foram expostas as formas de representação dos mesmos.

Quadro 4- Recomendações e alterações feitas relativamente aos relatórios.

Supervisionada	Relatórios	Recomendações Feitas	Alterações Corretas	Novas Recomendações	Novas Alterações
A	7	16 – (7 P; 5 D e 4 DI)	7 (5 D; 2 DI)	9 – (7 P e 2 DI)	7 (5 P; 2 DI)
B	7	15 – (7 P; 4 D; 4 DI)	7 – (4 D; 3 DI)	8 – (7 P; 1 DI)	5 (4 P; 1 DI)
C	7	11 – (7 P; 1 D; 3 DI)	4 – (1 D; 3 DI)	7 – (7 P)	5 (P)
D	7	14 (7 P; 4 D; 3 DI)	9 – (4 D; 3 DI)	7 – (7 P;)	3 (P)

P – Percentis; D- Diagnóstico; DI- Decisão de Intervenção

Para além do referido, as alunas realizaram para o âmbito da unidade curricular MITF um trabalho) de grupo (trabalho escrito e apresentação oral) acerca do rastreio, o qual constituiu 40% da sua nota final de MITF. Nesse trabalho as alunas organizaram a informação sobre os procedimentos do rastreio e as atividades desenvolvidas cuja nota foi de 19 valores tanto na parte escrita como na apresentação oral. Esta avaliação só denota o que tem vindo a ser referido acerca das características das alunas, que demonstram ter competências acima da média.

Conclusões

Como conclusões podemos referir que os fatores que mais contribuíram para a eficiência das supervisionadas foram as reuniões e discussões de ideias (feedback), que antecederam todas as fases do rastreio. Nestas reuniões e discussões os temas eram abordados de forma que todos os participantes fossem ativos, colocassem questões, realizassem conclusões. A discussão de ideias foi essencial para a relação entre a equipa bem como o desempenho de todos, tornando cada membro ativo e fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Desta forma pode dizer-se que o modelo adotado influenciou bastante a supervisão e o seu resultado, uma vez que os passos seguidos foram em concordância com o mesmo. A realização das reuniões, tanto as preparadas pela supervisora como as realizadas no decorrer do rastreio, foram de extrema importância para o desempenho das supervisionadas e para que os resultados fossem os que se demonstraram anteriormente.

Um dos fatores constituintes do modelo de Goldhammer que mais contribuiu para o sucesso deste projeto foi a pré-observação. Esta fase permitiu a discussão atempada dos objetivos desenvolvidos no decorrer do rastreio.

A forma como o rastreio foi organizado bem como os elementos permitiu que todos os objetivos fossem alcançados, exceto o objetivo (4) promover competências de elaboração de documentos clínicos escritos, que não foi alcançado na sua totalidade. O que poderá dever-se aos poucos relatórios elaborados pelas supervisionadas e a sua inexperiência.

No decorrer do rastreio as supervisionadas foram sendo cada vez mais ativas e por consequência mais autónomas. Assim muitas das reuniões para discussão de ideias era gerada pelas supervisionadas e não pela supervisora, sempre que necessário. Esta

autonomia conseguida em tão curto espaço de tempo deve-se também a características das alunas que são muito empenhadas e trabalhadoras.

A qualidade de desempenho das alunas, no rastreio e em todos os objetivos de supervisão propostos, foi confirmada pela classificação obtida no trabalho por elas realizado para MITF o qual foi referido anteriormente.

O facto do local de rastreio ter espaços adequados às necessidades do mesmo, facilitou a sua execução. Tudo o referido permitiu a realização dos objetivos e alguns deles de forma exemplar, devido à entrega, dedicação e trabalho de todo o grupo.

Um dos pontos a ter ainda em consideração foi o facto de as supervisionadas não terem em seu poder os percentis atualizados o que suscitou erros que poderiam ter sido evitados caso, na reunião realizada relativa à cotação e análise dos dados do TALC lhes fosse fornecidos as cotações atualizadas. Esta falha foi essencialmente da supervisora que deveria assegurar que o material de que as alunas dispunham era o atualizado. Este lapso deu aso a alguns erros que poderiam ter sido evitados. No entanto este também promoveu a discussão acerca dos percentis o que foi proveitoso.

Outra limitação deveu-se ao facto de não ter existido uma análise prévia dos estilos de aprendizagem das alunas o que poderia facilitar todo o processo. Assim esta limitação deste estudo em questão é considerada uma sugestão para os supervisores, a análise prévia à supervisão dos estilos de aprendizagem dos supervisionados.

II- Desempenho Linguístico de crianças em idade pré-escolar: estudo comparativo

Resumo

Realizou-se um estudo descritivo, de metodologia transversal, do tipo comparativo sobre o desempenho linguístico de crianças em idade pré-escolar de ambos os sexos. A amostra foi constituída por 334 crianças em idade pré-escolar do distrito de Lisboa. O instrumento utilizado foi o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC). Os resultados demonstraram que tanto nos subtestes da compreensão e expressão bem como nos totais das mesmas existem diferenças significativas entre os sexos exceto para as provas de vocabulário expressivo e compreensivo. Conclui-se que o desempenho linguístico, a nível da expressão, de crianças do sexo feminino é superior ao do sexo masculino.

Palavras-chave

Desempenho linguístico, compreensão, expressão, idade pré-escolar

Abstract

A descriptive study was conducted, using cross-sectional methodology, to describe and compare the language performance between genders in preschool age children. The sample consisted of 334 children in preschool age, from the Lisbon district. The instrument used was the Test Evaluation of Language in Children (TALC). Results show that, both the subtests of comprehension and expression as well as their sum, present significant differences between genders, except in expressive vocabulary and comprehension. These results lead to the conclusion that the linguistic performance in expression is better in the female than in males.

Keywords

Linguistic performance, comprehension, expression, pre-school age

Introdução

A linguagem é detentora de uma estrutura muito específica e propriedades particulares a que não são alheias as características dos utilizadores (Sim-Sim, 1998). Ao longo da vida o ser humano torna-se conhecedor desse sistema, considerado um dos mais complexos e sofisticados de que se tem conhecimento. Tal complexidade é devida à interação de um grande número de variáveis, tais como, maturidade neuropsicológica, afetividade, desenvolvimento cognitivo, maturação dos órgãos periféricos da linguagem ou os contextos nos quais a criança está inserida (Acosta, Cruz, Santana, Alonso & Díaz, 2006). Um dos aspetos mais importantes na aquisição da linguagem é a qualidade de estímulo proveniente do meio em que a criança está inserida. Essa qualidade e quantidade, segundo Acosta *et al.* (2006), manifestam-se nos vários domínios linguísticos, no vocabulário, no domínio de regras de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua.

A linguagem acarreta duas componentes implicadas no processamento de informação verbal, a compreensão e a produção (Sim-sim, 1998). A aquisição da língua implica a apreensão das regras específicas quanto à forma, conteúdo e uso. Relativamente à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia), e à organização das palavras em frases (sintaxe); as regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras; as regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação (Sim-Sim, 1998).

Estudar o desenvolvimento semântico implica analisar o vocabulário compreensivo, bem como o vocabulário expressivo (Acosta *et al.*, 2006). Inicialmente e em qualquer língua, as crianças começam por utilizar palavras pertencentes ao ambiente que as rodeia, tais como, palavras que se referem a pessoas importantes, animais de estimação,

objetos com movimento ou brinquedos, alimentos e ações do quotidiano (Berk, 2006; Costa & Santos, 2003; Rigolet, 2000; Sim-Sim, 1998). Entre os 18 e 24 meses sucede um fenómeno conhecido como a “explosão do vocabulário” em que a criança começa a adquirir novas palavras, produzindo em média 60 novas palavras por mês (Pimenta, 2010). O que coincide com o início da produção de enunciados de duas palavras, revelando a existência de relações semânticas precisas, o que origina o aparecimento das produções frásicas (Lima & Bessa, 2006; Sim-Sim 1998). Por volta dos 6 anos a criança compreende, em média, 14000 palavras, tendo aprendido cerca de 9 palavras por dia desde os 18 meses de idade (Papalia, Olds & Feldman, 1999).

O desenvolvimento linguístico, até por volta dos 7 anos, coincide semanticamente com a aquisição do significado do léxico das palavras (Acosta *et al.* 2006). O aumento do número de palavras que a criança tem conhecimento bem como as respetivas formas flexionadas ocorre em simultâneo com a apreensão das regras de combinação das palavras em frases e posteriormente o domínio da estrutura frásica (Sim-Sim, 1998). A morfossintaxe de qualquer língua abrange todos os dispositivos que podem ser utilizados para expressar as relações gramaticais e é com a aquisição deste subsistema linguístico que a linguagem da criança evolui de uma mera concatenação de itens lexicais para uma linguagem plena (Peters, 1997, citado por Pimenta 2010). Por volta dos 2 anos ocorre a “explosão gramatical” que se caracteriza pelo aumento do número de palavras por frase, ou seja, um aumento da extensão média dos enunciados começando a ser utilizadas com função gramatical (tal como artigos, preposições e conjunções) e formas flexionadas das palavras (como por exemplo os sufixos flexionais que marcam o género, o número, o tempo, o modo, a pessoa) potenciando a expansão do conhecimento sintático e morfológico da criança (Bee, 2000 citado por Lund, 2003; Sim-Sim, 1998). Aos 3 anos a criança apresenta um domínio das principais regras de concordância obedecendo ao parão de ordem básica de palavras que, no caso da língua portuguesa corresponde ao sujeito verbo objeto (SVO). Dos 3 anos até à entrada para o primeiro ciclo, verifica-se a consolidação do conhecimento morfológico, verificando-se a expansão e a crescente elaboração dos elementos constituintes da frase (Sim-Sim, 1998).

Durante o período pré-escolar o desenvolvimento do conhecimento pragmático regista uma enorme maturação (O’Neill, 2007). Este conhecimento envolve um conjunto de

regras que regulam o uso intencional da linguagem enquanto sistema social compartilhado, dotado de normas para a utilização adequada em determinados contextos (Acosta *et. al*, 2006). Assim, as intenções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intencionalidade comunicativa do falante (Acosta *et. al*, 2006).

A criança desenvolve progressivamente as suas competências linguísticas e as trocas conversacionais vão-se tornando mais elaboradas, potenciando eficiência na transmissão das próprias ideias, e uma maior eficácia na compreensão das intenções pelo interlocutor (Sim-Sim & Nunes, 2008). Cerca dos três, quatro anos, começa a realizar pressuposições, considerando a perspetiva do outro e supondo as suas capacidades, experiências e conhecimentos, e consegue adaptar a sua linguagem às necessidades dos ouvintes (Bernstein, 1997, MacLaughlin, 1998). A maioria das competências utilizadas na comunicação está adquirida por volta dos cinco anos de idade (Lund, 2003). Puyuelo (2007, citado por Pimenta, 2010) acrescenta que nesta idade, muitas crianças utilizam a linguagem deliberadamente para controlar os outros, interagir socialmente, chamar à atenção, introduzir um novo tópico, fornecer informação adequada ao interlocutor, utilizar alguns deícticos (isto-aquilo; aqui-ali), expressar sentimentos e/ou emoções, responder a comentários de forma contingente, fazer pedidos diretos e falar consigo mesma.

Todas estas componentes tornam a avaliação da linguagem num processo complexo que tem de considerar várias variáveis. Para o português europeu existem poucas provas aferidas e validadas, e ainda menos para a faixa etária do pré-escolar. A prova mais utilizada para a avaliação da linguagem dos 2 aos 6 anos é o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) desenvolvido Sua-Kay e Tavares (2010). Este teste tem vindo a ser desenvolvido e aperfeiçoado desde 2004 através de estudos referentes às faixas etárias da prova propriamente dita.

Vários estudos contribuíram para a validação desta prova, um deles foi o estudo descritivo realizado por Guerreiro (2004) em crianças dos 2 anos e 6 meses aos 2 anos e 11 meses, que obteve as seguintes médias como resultados; vocabulário compreensivo $19,30 \pm 2,11$, relações semânticas de dois constituintes $9,53 \pm 2,00$ e de três constituintes $5,40 \pm 2,42$ e na nomeação de objetos e imagens $20,73 \pm 4,86$.

O estudo descritivo de Silva (2004) em 30 Crianças dos 3 anos aos 3 anos e 5 meses revelou os seguintes resultados, identificação de objetos/imagens uma média de $33,26 \pm 5,63$, relações semânticas de dois constituintes $11,25 \pm 1,80$ e de três constituintes $8,95 \pm 4,25$, no vocabulário expressivo $27,25 \pm 3,46$ e nas frases absurdas $2,43 \pm 1,13$.

O estudo quasi-experimental de Castro (2004), em 30 crianças dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses demonstrou que, na compreensão, a identificação de objetos e imagens é em média $33,47 \pm 2,16$, nas relações semânticas de dois constituintes é de $9,77 \pm 1,94$ e de três constituintes é de $7,83 \pm 1,64$, nas frases complexas $4,83 \pm 1,58$; na expressão, a nomeação de objetos é em média $25,0 \pm 2,85$ as frases absurdas $3,00 \pm 0,93$ e as intenções comunicativas $0,20 \pm 0,48$.

Resultados idênticos foram os demonstrados por Marques (2005) num estudo descritivo com 60 crianças dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses, no qual a média para a identificação de objetos e imagens foi $34,42 \pm 1,67$, nas relações semânticas de dois constituintes $10,68 \pm 0,98$ e de três constituintes foi $9,80 \pm 1,80$, nas frases complexas $5,03 \pm 1,31$, sendo que no total da compreensão a média foi de $59,72 \pm 3,81$. Na expressão, a nomeação de objetos e imagens foi em média $27,15 \pm 1,82$, nas frases absurdas $0,78 \pm 1,18$ e nas intenções comunicativas $1,75 \pm 1,16$.

Coelho (2006) realizou um estudo descritivo de 60 crianças dos 4 anos aos 4 anos e 5 meses em que os resultados foram idênticos aos demonstrados nos estudo referidos anteriormente. Na identificação de objetos e imagens a média foi de $34,08 \pm 2,28$, nas relações semânticas de dois constituintes foi de $10,45 \pm 1,64$ e de três constituintes $9,95 \pm 1,58$, nas frases complexas $3,10 \pm 1,73$, sendo em média o total da compreensão $56,90 \pm 8,42$. Na expressão a nomeação de objetos e imagens foi em média $34,08 \pm 2,28$, as frases absurdas $2,07 \pm 0,90$ e as intenções comunicativas $2,98 \pm 1,73$.

Outro contributo para a validação do TALC foi o estudo quasi-experimental de Toscano (2004), em crianças dos 5 anos e 6 meses aos 6 anos revelando as seguintes médias, no vocabulário compreensivo $35,67 \pm 0,76$, nas relações semânticas de dois constituintes $10,90 \pm 1,12$ e de três constituintes $10,87 \pm 1,07$, nas frases complexas $7,03 \pm 0,94$, no vocabulário expressivo $28,90 \pm 1,15$, nas frases absurdas $2,47 \pm 0,78$ e nas intenções comunicativas $3,27 \pm 0,94$.

A partir destes e de outros estudos, Sua Kay e Tavares (2010) realizaram uma nova análise do TALC com uma amostra constituída por 1002 crianças, mais 422 crianças do que no estudo para a aferição do teste. Desta amostra 506 (50,5%) das crianças eram do sexo feminino e 496 (49,5%) do sexo masculino, o que permitiu uma análise entre géneros, que demonstrou não existirem diferenças significativas nos totais da compreensão e da expressão.

Com bases nos atuais valores normativos do TALC iremos realizar um estudo descritivo comparativo com o objetivo primordial de caracterizar o desempenho linguístico de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade que frequentam o ensino pré-escolar.

- Caracterizar o desempenho nas provas de vocabulário compreensivo, relações semânticas e frases complexas tendo em conta a faixa etária e o sexo;
- Caracterizar o desempenho linguístico a nível da compreensão por distribuição percentílica tendo em conta o sexo;
- Caracterizar o desempenho nas provas de vocabulário expressivo, frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas tendo em conta a faixa etária e o sexo;
- Caracterizar o desempenho linguístico a nível da expressão por distribuição percentílica tendo em conta o sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas nas provas de vocabulário compreensivo, relações semânticas e frases complexas tendo em conta o sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas non total de compreensão tendo em conta o sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas nas provas de vocabulário expressivo, frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas tendo em conta o sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas na expressão tendo em conta o sexo.

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por crianças de idade pré-escolar que frequentam turmas de ensino pré-escolar em agrupamentos de escolas do distrito de Lisboa. A amostra tem

vindo a ser recolhida desde outubro de 2010 até 2012 no âmbito do projeto Linguagem e Fala (LINFA). Este projeto é desenvolvido pelo departamento de Terapia da Fala da ESSA e visa a promoção de atividades de rastreio de linguagem e fala no ensino pré-escolar e 1º ciclo na região da grande Lisboa, de modo a viabilizar a caracterização do desempenho linguístico e articulatório das crianças rastreadas. Até à data já foram realizadas duas fases, LINFA I, desenvolvido no ano letivo de 2010/2011 e o LINFA II, realizado no ano letivo 2011/2012. Desta forma foi possível constituir uma amostra para o presente estudo de 334 crianças, 154 do sexo feminino (46,11%) e 180 do sexo masculino (53,89%) (tabela 1).

Tabela 1: Caracterização da amostra

Faixa etária	Masculino		Feminino	
	N	%	N	%
[3A; 3A5m]	10	5,6	0	0
[3A6m;3A11m]	9	5,0	6	3,9
[4A; 4A 5m]	24	13,3	19	12,3
[4A06;4A11m]	28	15,6	35	22,7
[5 - 5.05]	58	32,2	46	29,9
[5.06 - 5.11]	46	25,6	42	27,3
[6A [5	2,8	6	3,9
Total	180	100	154	100
N=334	53,89%		46,11%	

Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram o TALC (Sua Kay & Tavares, 2010) (Anexo I) e o consentimento informado (Apêndice IV).

A prova de linguagem, TALC, divide-se em duas partes, compreensão e expressão, constituída por três subtestes (vocabulário, relações semânticas e frases complexas) e quatro subtestes (vocabulário, frases absurda, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas) respetivamente (Sua Kay & Tavares, 2010). A sua aplicação poderá variar entre 30 a 60 minutos.

Este teste foi realizado e aferido, para crianças com idades compreendidas entre os dois anos e onze meses e os 5 anos e onze meses, a partir de uma investigação inicial com uma amostra de 422 crianças que foi alargada para 1002 numa revisão do teste. Para demonstrar as suas qualidades métricas Sua Kay e Tavares (2010) revelam com o teste de Rho Spearman uma relação altamente significativa entre valores dos vários subtestes e valores totais de compreensão e expressão. Para além deste teste as autoras

demonstraram a consistência razoável a boa do instrumento com o α de Crombach com um valor de 0,70.

Procedimentos

Após a autorização e o consentimento dos responsáveis das crianças participantes (que satisfizeram todos os critérios de inclusão da amostra) deu-se o início ao rastreio propriamente dito. A aplicação das provas foi realizada por alunos de 3º e 4º ano de licenciatura, mestrandas e terapeutas da fala recém-formadas. Posteriormente à aplicação do TALC foi realizada a sua cotação de acordo com o referido no manual, cota-se um ponto caso a criança responda corretamente à ordem, cota-se zero caso a criança responda incorretamente ou não responda dentro de 10 segundos após a ordem.

Análise e tratamento de dados

Para a caracterização do desempenho linguístico a nível da compreensão serão apresentados os valores de percentil e sua distribuição bem como os valores das provas constituintes do TALC, vocabulário, relações semânticas e frases complexas.

Para uma melhor organização e compreensão das tabelas, em diante, as faixas etárias estarão representadas na forma: [1] faixa etária dos 3 anos aos 3 anos e 5 meses; [2] faixa dos 3 anos e 6 meses aos 3 anos e 11 meses; [3] faixa etária dos 4 anos aos 4 anos e 5 meses; [4] faixa etária dos 4 anos e 6 meses aos 4 anos e 11 meses; [5] faixa etária dos 5 anos aos 5 anos e 5 meses; [6] faixa etária dos 5 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses e por último [7] que corresponde à faixa etária dos 6 anos aos 6 anos e 5 meses.

O tratamento de dados foi realizado no SPSS 19, através de estatística descritiva com apresentação de médias, desvios padrão e frequências. Para o estudo comparativo foi efetuada estatística inferencial uma vez que a amostra é constituída por mais de 30 crianças o princípio de normalidade está verificado, por esse motivo foi utilizada estatística paramétrica com o teste T-Student. Como a utilização deste teste não necessita de verificação da homogeneidade, esses dados não serão verificados.

Apresentação e análise dos Resultados

A caracterização do desempenho nas provas de compreensão os resultados são os descritos na Tabela 2.

Tabela 2: Caracterização do desempenho nas provas de compreensão tendo em conta o sexo e faixa etária

[1]		[2]		[3]		[4]		[5]		[6]		[7]	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F

N*	10	-	9	6	24	19	28	35	58	46	46	42	5	6
V.C.														
Média	34,2	-	33,0	35,3	34,3	34,3	35,3	35,3	35,1	35,3	35,0	35,5	35,8	34,3
d.p.**	1,3	-	2,4	0,8	2,2	2,3	1,5	1,1	1,4	1,4	4,2	1,9	0,5	4,1
R.S.														
Média	18,3	-	17,0	20,7	20,2	19,9	20,9	21,8	21,4	21,9	21,8	22,5	22,8	23,8
d.p.**	2,7	-	5,2	2,3	3,6	3,9	3,9	2,3	3,1	2,6	3,9	1,9	1,6	0,4
F.C.														
Média	4,9	-	4,2	5,3	5,2	4,8	5,7	6,4	6,1	6,6	6,5	6,9	8,0	8,0
d.p.**	1,3	-	1,4	1,6	2,0	1,8	2,1	1,6	1,9	1,8	2,0	2,1	1,7	0,9

*amostra; **desvio padrão; (V.C.) Vocabulário Compreensivo; (R.S.) Relações Semânticas; (F.C.) Frases Complexas

Na prova de vocabulário é possível verificar que em três das faixas etárias ([3], [4], [5]) os valores são idênticos para o masculino e o feminino, o que não se verifica nas provas de relações semânticas e frases complexas. Na prova de relações semânticas os valores são superiores no sexo feminino em todas as faixas exceto na faixa [3] em que os valores do sexo masculino são superiores. Um comportamento idêntico é verificado na prova de frases complexas, sendo a única diferença a faixa [7] em que os valores são semelhantes para ambos.

Os resultados encontrados na comparação entre sexos demonstram o referido anteriormente, as diferenças não são significativas no vocabulário mas são altamente significativas nas relações semânticas representadas por $p=0,01$ de significância e significativas nas frases complexas com $p=0,02$ (Tabela 3).

Tabela 3 – T-Student para as provas de compreensão

	n	Média \pm dp	P
Vocabulário			
Feminino	154	35,20 \pm 1,79	0,17
Masculino	180	34,86 \pm 2,56	
Relações Semânticas			
Feminino	154	21,81 \pm 2,53	0,01**
Masculino	180	20,92 \pm 3,77	
Frases complexas			
Feminino	154	6,43 \pm 1,95	0,02*
Masculino	180	5,92 \pm 2,08	

*diferenças significativas $p < 0,05$ ** diferenças altamente significativas $p < 0,01$

Foi ainda analisado o total da compreensão por faixa etária tendo em conta o sexo (tabela 4).

Tabela 4: Desempenho linguístico a nível compreensão

	[1]		[2]		[3]		[4]		[5]		[6]		[7]	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N	10	-	9	6	24	19	28	35	58	46	46	42	5	6

Média	58,6	-	54,8	60,8	59,6	59,0	61,8	63,6	62,7	63,8	63,4	64,7	66,6	67,8
d.p.*	3,5	-	8,8	4,0	7,0	6,5	6,5	3,7	5,1	4,1	9,3	4,9	1,8	1,2

d.p.* desvio padrão

Os resultados obtidos estão de acordo com a norma, embora os valores no sexo feminino sejam acima dos obtidos pelo sexo masculino, exceto na faixa [3] em que sucede o inverso. Estas diferenças são altamente significativas com $p=0,01$ (Tabela 5).

Tabela 5 – T-Student para o total da compreensão

	n	Média \pm dp	P
Total Compreensão			
Feminino	154	63,46 \pm 4,90	0,01**
Masculino	180	61,74 \pm 7,22	

** diferenças altamente significativas $p<0,01$

Após a análise do total da compreensão seria importante verificar o desempenho linguístico a nível da compreensão, considerando a distribuição percentilica da amostra em estudo (Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição percentilica ao nível da compreensão

P*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexo feminino													
n	20	2	8	5	12	13	1	15	21	20	7	22	8
%	13	1,3	5,2	3,2	7,8	8,4	0,6	9,7	13,6	13,0	4,5	14,3	5,2
Sexo masculino													
n	28	5	4	7	11	18	7	18	32	22	11	6	11
%	15,6	2,8	2,2	3,9	6,1	10,0	3,9	10,0	17,8	12,2	6,1	3,3	6,1

P* 1-($P<5$); 2 ($P=5$); 3 ($5<P<10$); 4 ($P=10$); 5 ($10<P<25$); 6 ($P=25$); 7 ($25<P<50$); 8 ($P=50$); 9 ($50<P<75$); 10 ($P=75$); 11 ($75<P<90$); 12 ($P=90$); 13 ($P>90$)

Através das informações expostas na tabela é possível analisar que no sexo feminino existe uma maior concentração de casos 20 (13%) no $P < 5$; 21 (13,6%) e 22 (14,3%) no $P=90$. O semelhante sucede no sexo masculino em que existe uma maior concentração de casos 28 (15,6%) no $P<5$ e 32 (17,8%) no $50 < P < 75$.

Desta forma e tendo em consideração esta distribuição pode dizer-se que, no sexo feminino 47 (30,52%) das crianças têm uma compreensão abaixo do P25, 78 (50,65%) das crianças estão acima do P50.

Assim foi analisada a distribuição percentilica através de quatro cortes $P \leq 10$; $10 < P \leq 50$; $50 < P \leq 90$ e $P < 90$ (Tabela 7).

Tabela 7: Distribuição percentilica em função do sexo

P	$P \leq 10$	$10 < P \leq 50$	$50 < P \leq 90$	$P > 90$
---	-------------	------------------	------------------	----------

Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M
N	35	44	41	54	70	71	8	11
%	22,73	24,44	26,62	30,00	45,45	39,44	5,19	6,11

Através dos dados representados na tabela 7 constata-se que existe maior concentração de casos, tanto no sexo feminino 70 (45,45%) como no masculino 71 (39,44%), no $50 < P \leq 90$ (tabela 7) o que significa que a maioria das crianças da amostra tem um bom desempenho linguístico. No entanto existe um grande número de crianças com valores de $P \leq 10$ o que denota um desempenho linguístico fraco. Para além do referido, pode ainda analisar-se que no espectro de $P \leq 50$ existem mais casos no sexo masculino do que no feminino.

Com vista à resposta aos objetivos delineados para caracterização do desempenho linguístico a nível da expressão serão apresentados os valores obtidos nos subtestes, vocabulário, frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas tendo em conta a faixa etária e o sexo (Tabela 8).

Tabela 8: Desempenho linguístico a nível da expressão

	[1]		[2]		[3]		[4]		[5]		[6]		[7]	
Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N	10	-	9	6 ()	24	19	28	35	58	46	46	42	5	6
V.E.														
Média	21,7	-	24,3	26,3	26,4	25,9	28,6	27,9	28,6	28,9	28,3	28,9	29,8	29,3
d.p.*	8,5	-	5,1	2,3	5,2	4,7	1,8	3,9	1,8	1,6	4,1	2,3	0,5	1,0
F.A.														
Média	1,3	-	0,6	2,7	1,6	2,0	1,9	2,0	2,2	2,4	2,2	2,2	1,8	2,0
d.p.**	1,3	-	0,7	0,5	1,2	1,1	1,1	1,2	1,1	0,8	0,9	1,0	1,1	0,9
C.M.														
Média	7,0	-	8,4	10,8	9,8	9,9	10,9	11,7	11,3	12,0	11,7	11,7	12,2	13,7
d.p.**	4,1	-	4,5	4,1	3,4	2,5	3,3	2,5	2,9	2,4	3,1	2,6	1,1	1,5
I.C.														
Média	1,7	-	1,6	3,0	1,9	2,4	2,9	3,6	3,7	3,7	3,4	3,9	4,4	6,8
d.p.**	1,6	-	1,5	1,6	1,6	1,7	1,9	1,7	2,1	1,7	1,7	1,8	1,4	4,5

*amostra; **desvio padrão; (V.E.) Vocabulário Expressivo; (F.S.) frases Absurdas; (C.M.) constituintes morfossintáticos; (I.C.) Intenções comunicativas.

Tal como se observa a média, tanto no sexo feminino como no masculino, demonstra um aumento progressivo ao longo das faixas etárias. Relativamente à caracterização do desempenho nas provas de expressão de frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas observa-se que existe uma tendência para valores superiores no sexo feminino. Nas frases absurdas os valores do sexo feminino são superiores aos obtidos pelo sexo masculino. O mesmo se verifica na prova de constituintes

morfossintáticos, exceto na faixa [6] em que os valores são idênticos para o sexo feminino e o masculino. Na prova de intenções comunicativas os valores do sexo feminino são superiores ao masculino exceto na faixa [5] em que os valores são idênticos e na faixa [6] em que o sexo masculino obtém valores superiores ao feminino.

Este comportamento não acontece no vocabulário expressivo em que a tendência é o inverso ao encontrado nas restantes provas, nas faixas [3], [4] e [7] o sexo masculino obteve valores superiores.

As diferenças constatadas nas frases absurdas, constituintes morfossintáticos e nas intenções comunicativas são altamente significativas entre os sexos (Tabela 9).

Tabela 9 – T-Student das provas de expressão tendo em conta o sexo

	n	Média ± dp	P
Vocabulário			
Feminino	154	28,23 ± 3,16	0,16
Masculino	180	27,65 ± 4,18	
Frases absurdas			
Feminino	154	2,21 ± 0,99	0,01**
Masculino	180	1,93 ± 1,13	
Constituintes Morfossintáticos			
Feminino	154	11,62 ± 2,60	0,01**
Masculino	180	10,77 ± 3,41	
Intenções comunicativas			
Feminino	154	3,67 ± 1,99	0,00**
Masculino	180	3,05 ± 1,97	

*Diferenças significativas $p < 0,05$ ** diferenças altamente significativas $p < 0,01$

Tal como se descreveu para a parte de compreensão, a nível da expressão é possível analisar o total e compreender o desempenho linguístico das crianças nas várias faixas etárias considerando o sexo (Tabela 10).

Tabela 10: Desempenho linguístico a nível da expressão

	[1]		[2]		[3]		[4]		[5]		[6]		[7]	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
N*	10	-	9	6 ()	24	19	28	35	58	46	46	42	5	6
Média	31,7	-	34,9	42,8	39,7	41,5	44,2	45,9	47,8	47,1	45,6	46,9	48,0	50,2
d.p.**	12,7	-	10,8	7,4	9,3	6,0	6,4	5,6	6,2	4,4	8,1	5,9	2,5	3,3

*amostra; **desvio padrão

Os dados apresentados na tabela em cima estão de acordo com os apresentados no manual do TALC como valores normativos para as faixas etárias, exceto a faixa [7] que corresponde aos 6 anos e portanto no TALC não está contemplado. Apesar do referido em todas as faixas etárias exceto a [5], o sexo feminino apresenta valores de média superiores ao sexo masculino.

Estas diferenças demonstram ser altamente significativas com $p= 0,00$ entre sexos (Tabela 11).

Tabela 11 – T-Student do total da expressão tendo em conta o sexo			
	n	Média \pm dp	P
Total Compreensão			
Feminino	154	46,02 \pm 5,70	0,00**
Masculino	180	43,41 \pm 8,75	

Além desta análise é ainda importante perceber a distribuição percentílica da amostra que está representada na Tabela 12.

Tabela 12: Distribuição percentílica da expressão tendo em conta o sexo													
P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexo feminino													
n	15	9	3	5	11	11	15	14	36	9	3	10	13
%	9,7	5,8	1,9	3,2	7,1	7,1	9,7	9,1	23,4	5,8	1,9	6,5	8,4
Sexo masculino													
n	40	2	3	8	10	12	28	16	29	11	2	11	8
%	22,2	1,1	1,7	4,4	5,6	6,7	15,6	8,9	16,1	6,1	1,1	6,1	4,4

P* 1-($P<5$); 2 ($P=5$); 3 ($5<P<10$); 4 ($P=10$); 5 ($10<P<25$); 6 ($P=25$); 7 ($25<P<50$); 8 ($P=50$); 9 ($50<P<75$); 10 ($P=75$); 11 ($75<P<90$); 12 ($P=90$); 13 ($P>90$)

Como se analisa na tabela 12, existe uma maior concentração de crianças do sexo feminino 36 (23,4%) no $50 < P < 75$, relativamente ao sexo masculino a maioria dos casos 40 (22,2%) encontram-se no $P<5$. Analisando os dados referidos é possível inferir que no sexo masculino existem mais casos com um desempenho linguístico baixo do esperado para a idade. No sexo feminino 43 (27,92%) das crianças apresenta percentis abaixo de P25 indicando um mau desempenho a nível da expressão, no entanto 71 (46,10%) estão acima do P50, tendo por isso um bom desempenho a nível expressivo. Realizando a mesma análise para o sexo masculino, é possível verificar que existem mais casos 63 (35%) nos percentis abaixo de P25 que representa um mau desempenho a nível da expressão e 61 (33,89%) nos percentis acima de P50 indicando um bom desempenho a nível da expressão. Desta forma abarcando o referido é visível que o sexo masculino apresenta mais casos com mau desempenho e menos com bom desempenho relativamente ao sexo feminino.

Para uma análise mais minuciosa da distribuição percentílica através de quatro cortes $P \leq 10$; $10 < P \leq 50$; $50 < P \leq 90$ e $P > 90$ que nos indica o número de crianças com um mau e bom desempenho de linguagem expressiva (Tabela 13).

Tabela 13: distribuição percentílica (expressão) considerando o sexo

P	P ≤ 10		10 < P ≤ 50		50 < P ≤ 90		P > 90	
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M
N	32	53	51	66	58	53	13	8
%	20,78	29,44	33,12	36,67	37,66	29,44	8,44	4,44

Com base no que está exposto na tabela acima, existe uma maior concentração de casos 66 (36,67%) no sexo masculino no $10 < P \leq 50$, no sexo feminino a maior concentração de casos encontra-se no $50 < P \leq 90$. Pode ainda observar-se que nos percentis superiores a 50, existe uma maior concentração de casos do sexo feminino, sendo que o inverso é analisado nos percentis abaixo do P50, em que o sexo masculino apresenta uma maior concentração.

Para além da estatística apresentada e analisada acima foi ainda realizada a comparação entre sexos nos totais da compreensão e expressão para cada faixa etária no entanto não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para nenhuma delas.

Discussão dos resultados

Os resultados deste estudo em relação aos objetivos descritivos corroboram os resultados obtidos nos vários estudos referidos anteriormente, Castro (2004), o de Marques (2005), o de Coelho (2006) e o de Toscano (2004) para as diferentes faixas etárias.

Ao contrário do referido por Sua Kay e Tavares (2010) no seu estudo em que não foram encontradas diferenças significativas entre sexos para os totais da compreensão e expressão, neste estudo as diferenças existentes são significativas e em algumas provas altamente significativas.

Relativamente às provas de compreensão apenas na de vocabulário não foram encontradas diferenças significativas ($p=0,17$), nas restantes as diferenças são significativas nas frases complexas ($p=0,02$) e altamente significativas nas relações semânticas ($p=0,01$). No total da compreensão analisa-se o mesmo comportamento sendo as diferenças entre sexos altamente significativas ($p=0,01$). Os resultados quanto à distribuição percentílica ao nível da compreensão demonstraram que existem mais

casos do sexo masculino nos percentis inferiores ou iguais a 50. O que poderá indicar que no sexo feminino o desempenho linguístico é melhor a nível da compreensão. Embora no percentil superior a noventa existam também mais casos masculinos.

Tal como na compreensão, todas as provas constituintes da expressão, exceto a prova de vocabulário têm diferenças significativas entre sexos. Na prova de vocabulário não existem diferenças significativas ($p=0,16$), nas frases absurdas e nos constituintes morfossintáticos existem diferenças altamente significativas ($p=0,01$) bem como nas intenções comunicativas ($p=0,00$) o que se verifica também para o total da expressão.

Relativamente à distribuição percentílica na expressão os resultados demonstraram um maior número de casos do sexo masculino nos percentis abaixo de 50 e menor número nos percentis acima de cinquenta. Desta forma é possível referir que o desempenho linguístico a nível da expressão do sexo feminino é superior ao do sexo masculino.

Uma das justificações para a diferença de resultados entre este estudo e o realizado por Sua Kay e Tavares (2010) poderá advir da composição da amostra. No presente estudo tomando em consideração que a amostra foi constituída a partir de um rastreio de linguagem e fala, os critérios de inclusão foram apenas: a criança teria de frequentar o jardim-de-infância, ter entre os 2 anos e 6 meses e os 6 anos e 5 meses de idade e de ter autorização para participar. Desta forma não foram excluídas quaisquer crianças com qualquer tipo de perturbações, nomeadamente de linguagem, o que poderá contribuir para esta discrepância.

Conclusões

Em suma, considerando os dados analisados conclui-se que existem diferenças significativas no desempenho linguístico da compreensão e expressão entre o sexo feminino e o masculino. Não existindo uma tendência encontrada para as provas e o total da compreensão, embora na distribuição percentílica seja possível verificar mais casos do sexo masculino nos percentis inferiores ou iguais a 50. Estas diferenças demonstraram ser significativas e altamente significativas nas várias provas da compreensão e expressão excetuando as provas de vocabulário expressivo e compreensivo em que as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

Com os resultados encontrados é ainda possível referir que a nível da expressão existe um melhor desempenho do sexo feminino, como demonstrado pela distribuição

percentílica. Estes resultados diferem dos encontrados pelas autoras do instrumento utilizado o que se poderá prender com o facto de os critérios de inclusão das amostras serem díspares.

Este estudo apresentou algumas limitações, tais como o local de recolha da amostra não ter as condições indicadas em determinados casos, os poucos estudos ainda realizados em Portugal nesta área e a inexistência de amostra na faixa etária dos três anos e cinco meses aos três anos e onze meses do sexo feminino, o que não permitiu comparações.

Para estudos subsequentes é fundamental uma análise mais aprofundada das diferenças entre sexos nas diversas faixas etárias para as várias provas e totais do TALC. Seria também interessante compreender se existe relação entre sexo e desempenho linguístico e em que medida essa relação é influenciada por outras variáveis.

III - Considerações finais

Com este relatório concluiu-se que a supervisão é uma parte importante e essencial da formação do Terapeuta da Fala e para que esta seja realizada de forma eficiente é necessário que o supervisor tenha formação específica.

A supervisão foi realizada mediante a participação de quatro supervisionadas num rastreio de linguagem e fala o qual deu ferramentas de trabalho para o desenvolvimento de competências de aplicação, registo e cotação das provas de linguagem e fala, estabelecimentos de diagnóstico, decisão de intervenção e elaboração de documentos escritos. Estes objetivos foram atingidos com a exceção de um, no entanto este excelente desempenho deveu-se às características das supervisionadas e da forma como os objetivos foram planeados. Além do referido o facto de ter sido estimulada a partilha e discussão de ideias entre todos os membros da equipa (supervisionadas e supervisora), também influenciou positivamente o desempenho de todos.

A investigação realizada e apresentada sob a forma de artigo científico resulta da avaliação de linguagem em 334 crianças que participaram no projeto LINFA permitiu uma caracterização do desempenho linguístico de crianças em idade pré-escolar e da comparação deste desempenho entre sexos nas diferentes provas constituintes do

TALC. Os resultados alcançados, ao contrário dos encontrados pelas autoras do teste, demonstram que o desempenho linguístico é diferente entre sexos, existindo diferenças significativas e altamente significativas excetuando as provas de vocabulário expressivo e compreensivo. Apesar de terem sido efetuadas estas mesmas comparações mas considerando as diversas faixas etárias, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. No entanto ao nível da expressão é possível referir que o desempenho linguístico do sexo feminino é superior ao do sexo masculino.

Considerando o referido é importante salientar as limitações de ambos os trabalhos, o de supervisão e o de investigação. Uma das limitações da parte da supervisão foi a não realização de testes que permitissem à supervisora ter conhecimento do estilo de aprendizagem de cada uma das alunas. Outra limitação é os poucos casos que as supervisionadas tiveram contato no rastreio, embora o seu desempenho com os sete casos tenha sido muito bom.

Salientando as limitações da investigação, estas foram os locais de recolha de dados não terem, por vezes, as condições desejadas e o facto de não existir amostra para comparações na faixa etária dos três anos aos três anos e onze meses.

Para trabalhos futuros sugere-se que seja feita uma análise dos estilos de aprendizagem de cada supervisionado e que toda a informação dada durante a fase de estágio ou realização de atividade seja de acordo com as características definidas pelo teste. Acrescenta-se ainda o interesse de realizar um estudo científico a nível do desempenho linguístico de crianças numa amostra mais abrangente na qual se possam realizar comparações entre o desempenho a nível da expressão e compreensão entre sexos e faixas etárias.

Referências bibliográficas

- Acosta, V., Santana, A., Díaz, V., Alonso, A. & Cruz, O. (2006). *Avaliação da linguagem – Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo: SANTOS.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia* Ano XVI. 1981. 151-168.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Alsultan, M. (2011). What makes an effective clinical trainer?. *Saudi Journal of kidney diseases and transplantation*, 22 (6), 1229 – 1235
- Berk, L. (2006). *Child Development*. (7ªed). Boston: Pearson International Edition.

- Bernstein, D. (1997). *Language and Development. The pre-school years* In D.K.Bernstein & Tiegerman- Farber. *Language and Communication Disorders in children* (4ªed). pp 97-126. Boston: Allyn and Bacon.
- Bookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Catalão, J. & Penim, A. (2010). *Ferramentas de Coaching*. (3ª ed). Lisboa: LIDEL.
- Costa, J., & Santos, L. (2003). *A falar como os bebés – o desenvolvimento linguístico das crianças*. (2ªed). Lisboa: Editorial Caminho.
- Côté L. Supervision of family medicine residents. *Can Fam Phys* 1993;39:366±72
- Goldberg, S. 1997. *Clinical Skills for Speech-Language Pathologists*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewski, R. (1980). *Clinical Education: Special Methods for the Clinical Education of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Grilo, M. (2007). *Avaliação da Articulação verbal em crianças com alteração da oclusão dentária*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2010). *Supervision in the Helping Professions*. (3ªed). London: Mc Graw Hill.
- Kilminster & Jolly (2000). Teaching and learning in ambulatory care settings: a thematic review of the literature. *Medical Education*, 34, 827 - 840
- Lima, R., & Bessa, M. (2006). Desenvolvimento da Linguagem na Criança dos 0-3 anos de idade. 1ª revisão. *Sonhar*. 3 (1) 53-99
- Lund, K. (2003). *Language and Thought*. New York: Routledge.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to Language development*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

- O'Neill, D. (2007). The language use inventory for young children: a parent-report measure of pragmatic language development for 18 to 47 month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 50 (1), 214-228
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O Mundo da Criança*. (8ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pickering, M. (1984). Interpersonal Communication in Speech-language Pathology Supervisory Conferences: a qualitative study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49:189-195
- Pimenta, C. (2010). *Linguagem e fala aos quatro anos de idade – criação de um instrumento de despiste*: Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa
- Rigolet, S. (2000). *Os três P- Precoce, Progressivo, Positivo: comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora
- Rose, M. & Best, D. (2009). *Transforming Practice Through Clinical Education Professional Supervision and Mentoring*. London: Churchill Livingstone Elsevier.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. & Nunes. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Strohchein, J. Hagler, P. & May, L. (2002). Assessing the need for change in clinical education. *Physical Therapy* 82: 160-172
- Sua Kay & Tavares, D. (2010), *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*. 8ªed
- Watts, N.T. (1990). *Handbook of clinical teaching*. New York: Churchill Livingstone.

Apêndice I – quadro de registo de tarefa/desempenho

Supervisionada: _____

[illegible]

Apêndice II – Quadro de registo de feedback relatórios

Supervisionada:_____

[illegible]

Apêndice III – Relatório tipo

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EM TERAPIA DA FALA

O(A) menino(a) nascido(a) em .../.../..., com ..A:...M, a frequentar o ensino pré-escolar no jardim de infância da Malveira, do Agrupamento de Escolas Professor Armando de Lucena, foi avaliado(a) em Terapia da Fala mediante “Consentimento Informado” do respetivo encarregado de educação.

A avaliação desenvolvida centrou-se nas áreas de linguagem e da fala, respetivamente, com o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) e o Teste de Articulação Verbal (TAV). Os resultados obtidos em cada uma das provas foram os seguintes:

Resultados da avaliação de linguagem - A seguinte tabela ilustra os resultados obtidos na prova TALC.

TALC	Provas		Valor obtido	Média \pm dp *	Percentil
Compreensão da linguagem	Vocabulário	Objectos		11,91 \pm 0,28	(P=5/10/25 ou P >10 ?? P < 25)
		Imagens de objectos		21,64 \pm 1,78	
	Relações semânticas	Duas palavras de conteúdo		10,28 \pm 1,17	
		Três palavras de conteúdo		8,05 \pm 1,66	
	Frases complexas			4,37 \pm 1,36	
	Total			56,26 \pm 4,38	
Expressão linguística	Vocabulário	Objectos		10,99 \pm 0,88	(P=5/10/25 ou P >10 ?? P < 25)
		Imagens		14,77 \pm 2,55	
	Frases absurdas			1,76 \pm 1,06	
	Constituintes morfosintáticos			6,43 \pm 2,39	
	Intenções comunicativas			0,7 \pm 1,09	
	Total			34,62 \pm 5,89	

*Valores médios e de desvio padrão esperados para a idade da criança;

Resultados da avaliação de fala efetuada com o TAV (prova de nomeação de imagens) - O (a) ... produziu corretamente xx dos 36 estímulos estudados. Apresentou uma produção correta de todos os sons consonânticos estudados. Os erros apresentados nos sons alterados são predominantemente omissões, substituições ...

Conclusões:

Os resultados da avaliação efetuada traduzem um desenvolvimento da linguagem e da fala normais para a idade.

ou

Os resultados da avaliação efetuada traduzem um diagnóstico de atraso de desenvolvimento da linguagem/ perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e/ou uma perturbação da articulação verbal, manifestando-se a permanência de padrões linguísticos correspondentes a idades cronológicas anteriores.

Mediante os resultados recomenda-se o acompanhamento em Terapia da Fala.

Para mais esclarecimentos estou ao dispor nos contactos abaixo indicados.

A Terapeuta da Fala

(Nome da terapeuta e contato)

Alcoitão, ____ de _____ de 2011

Apêndice III

CONSENTIMENTO INFORMADO

_____(Nome), mestrande de “Supervisão Clínica e Gestão de Recursos em Terapia da Fala” da Escola Superior de Saúde de Alcoitão, portadora da cédula profissional nº C-XXXXXX, vem solicitar a sua autorização para a participação do seu educando no estudo “Rastreio de linguagem e fala”.

No estudo, será realizada uma avaliação da linguagem através de prova adequada para a idade, e avaliação de fala com registo áudio recorrendo a prova de nomeação de imagens. Estas provas serão aplicadas, ou pela investigadora ou por um aluno de licenciatura em Terapia da Fala da Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

É dada garantia de anonimato aos participantes no estudo e os dados obtidos serão usados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Qualquer dúvida, não hesite em contactar-me através do endereço eletrónico endereco@gmail.com ou telemóvel XXXXXX.

Grata pela sua melhor atenção.

A mestrande,

(Terapeuta)

✂-----

Eu _____, encarregado(a) de
educação de _____
autorizo/não autorizo (riscar o que **não** interessa) o meu educando a participar no
estudo “Rastreio de linguagem e fala”.

Assinatura

Data ____/____/____

Anexo I

TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA TALC

Sua-Kay, E. & Tavares M. D.

Nome:	_____
Data:	____/____/____
Data de Nascimento:	____/____/____
Idade	____:____
Escola:	_____

FOLHA DE RESULTADOS

PARTE I: COMPREENSÃO				
	Nº de itens	Pontuação obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário				
1.2 Objectos	12	_____	_____	
1.2 Imagens	24	_____	_____	
Total Vocabulário	36	_____	_____	
2. Relações semânticas				
2.1 Duas palavras de conteúdo	12	_____	_____	
2.2 Três palavras de conteúdo	12	_____	_____	
Total Relações Semânticas	24	_____	_____	
3. Frases Complexas	9	_____	_____	
Total da Compreensão	69	_____	_____	_____
PARTE II: EXPRESSÃO				
4. Vocabulário				
4.1 Objectos	12	_____	_____	
4.2 Imagens	18	_____	_____	
Total Vocabulário	30	_____	_____	
5. Frases absurdas	3	_____	_____	
6. Constituintes morfossintáticos	15	_____	_____	
7. Intenções comunicativas	6	_____	_____	
Total da Expressão	54	_____	_____	_____

PARTE I: COMPREENSÃO

1. Vocabulário



1.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: “Onde está o / a ...”	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
		Total:



1.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: “Onde está o /a... “	Cotação
1	Maçã	
2	Árvore	
3	Elefante	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Garfo	
6	Escova	
		Total:
Prancha 3	Instrução: “Quem está a ... “	
7	Comer	
8	Escrever	
9	Dormir	
Prancha 4		
10	Correr	
11	Chorar	
12	Regar	
		Total:
Prancha 5	Instrução: “qual é que serve para...”	
13	Ler	
14	Cortar	
15	Pintar	
Prancha 6		
16	Comer	
17	Coser	
18	Atar	
		Total:
Prancha 7	Instrução: <i>Olha para as chaves. Onde está a chave pequena? ...”e a camisola molhada” e” a camisola seca”?</i>	
19	Pequena	
20	Molhada	
21	Seca	
Prancha 8	Instrução: <i>“Mostra-me o copo vazio; mostra-me o carro que está perto” “e o carro que está longe?”</i>	
22	Vazio	
23	Perto	
24	Longe	
		Total:

2. Relações semânticas



2.1 Duas palavras de conteúdo

Objectos 2	Material: homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca e esponja Instrução: “ <i>vou-te pedir para fazeres algumas coisas</i> ”	Cotação
Objecto / Local		
1	Põe a menina na mesa	
2	Põe a faca na cadeira	
3	Põe a colher na mesa	
Ação / Objecto		
4	Lava a menina	
5	Deita o pai	
6	Senta a menina	
Agente / Acção		
7	Põe a menina a dormir	
8	Mostra-me o pai a beber	
9	Mostra-me o pai a saltar	
Objectos 3	Material. Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa	
Objecto / Atributo		
10	Dá-me a estrela grande	
11	Dá-me o lápis verde	
12	Dá-me a meia limpa	
		Total:



2.2 Três palavras de conteúdo

Agente +Acção+ Objecto		
	Instrução: “ <i>Mostra-me...</i> ”	Cotação
Prancha 9	Menina a pintar a cadeira	(A)
	Rapaz a pintar a cadeira	(B)
	Menina a limpar a cadeira	(C)
	Menina a pintar um quadro	(D)
Prancha 10	Cavalo a comer a cenoura	(B)
	O cavalo a comer a erva	(D)
	Boi a comer a cenoura	(A)
	Cavalo a dormir na erva	(C)
Prancha 11	O homem a cortar o jornal	(D)
	Homem a ler o jornal	(A)
	Homem a cortar o cabelo	(B)
	Mulher a cortar o jornal	(C)

Objecto + Atributo +Local		
Prancha 12	O cão castanho na cama	(A)
	O cão preto na cama	(C)
	O cão castanho na mesa	(D)
	O gato castanho na cama	(B)
Prancha 13	O livro azul na mesa	(B)
	Livro vermelho na mesa	(D)
	Copo azul mesa	(C)
	Livro vermelho na cadeira	(A)

Prancha 14	A camisola suja no cesto	(B)
	A camisola suja no chão	(A)
	As calças sujas no cesto	(C)
	A camisola limpa no cesto	(D)

Objecto + Locução Prepositiva + Local		
Prancha 15	A mala em cima da mesa	(D)
	Mala debaixo da mesa	(B)
	Caixa em cima da mesa	(C)
	Mala em cima da cadeira	(A)
Prancha 16	O lápis dentro do copo	(C)
	O lápis dentro da caixa	(B)
	O pente dentro do copo	(A)
	O lápis fora do copo	(D)
Prancha 17	O cão atrás da árvore	(B)
	O cão à frente da árvore	(A)
	O gato atrás da árvore	(C)
	O cão atrás da casa	(D)
Agente +Acção + Tema		
Prancha 18	A menina a empurrar o rapaz	(A)
	A menina a empurrar o carrinho	(B)
	O rapaz a empurrar a menina	(C)
	A menina a beijar o rapaz	(D)
Prancha 19	O elefante a agarrar o homem	(D)
	O elefante a agarrar a menina	(B)
	O homem a agarrar o elefante	(C)
	O elefante a pisar o homem	(A)
Prancha 20	O pai a lavar o filho	(A)
	O filho a lavar o pai	(B)
	O pai a lavar o cão	(C)
	O pai a vestir o filho	(D)
		Total:



3. Frases Complexas

	Instrução: “Aponta para o que eu vou dizer”	Cotação
Frases relativas		
Prancha 21	O homem que está a escovar o cão é magro	(A)
	O homem que está a escovar o cão é gordo	(B)
Prancha 22	A menina que está a pintar a escada é alta	(A)
	A menina que está a pintar a escada é baixa	(B)
Prancha 23	O cavalo que está ver o esquilo é castanho	(A)
	O cavalo que está ver o esquilo é preto	(B)
Frases passivas		
Prancha 24	O rapaz foi molhado pela rapariga	(A)
	A rapariga foi molhada pelo rapaz	(B)
Prancha 25	O pai está a ser penteado pelo filho	(A)
	O filho está a ser penteado pelo pai	(B)
Prancha 26	O elefante está a ser empurrado pelo touro	(A)
	O touro está a ser empurrado pelo elefante	(B)

Expressões correlativas		
Prancha 27	Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa	(A)
	Livro no chão e copo na mesa	(B)
	Livro e copo na mesa	(C)
	Copo na mesa e livro no chão	(D)
Prancha 28	Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa	(C)
	Caixa debaixo da mesa e mala ao lado	(B)
	Mala e caixa em cima da mesa	(A)
	Mala debaixo da mesa e caixa ao lado	(D)
Prancha 29	Tanto o porco como o cão estão em cima da cama	(D)
	Porco no chão e cão na cama	(B)
	Porco na cama e cão no chão	(C)
	Porco e cão no chão	(A)
		Total:

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário



4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "o que é isto?"	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Menina	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
		Total:



4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Árvore	
2	Elefante	
3	Maçã	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Escova	
6	Garfo	
Prancha	Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer?"	
7	Dormir	
8	Comer	
9	Escrever / Pintar	
Prancha 4		
10	Regar	
11	Correr	
12	Chorar	
Prancha 5	Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."	
13	Grande	
	Instrução: "Esta roupa está ... e esta está...."	
14	Molhada	
15	Seca	
Prancha 6	Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ..."	
16	Longe	
	Instrução: "Olha para os copos, este está ... e este?"	
17	Vazio	
18	Cheio	
		Total



5. Frases absurdas

	Instrução: “Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal”. Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem ão-ão	
2	As cadeiras voam	
3	A bola morde	
		Total:



6. Constituintes morfo-sintácticos

		Cotação
Prancha 30	<p>1 “Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui”. Apontar para os brinquedos e dizer: “aqui estão dois... e aqui dois ... e aqui dois...” leões carros pincéis bolas</p> <p>2. “Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais ...”</p> <p>3. Onde é que a mãe vai arrumar o urso? Se a criança responder apontando ou dizendo “aqui”, insistir “aqui onde?”</p>	<p>Plural regular: 1</p> <p>Plural especial: 1</p> <p>Preposição: 1</p> <p>Preposição: 1</p>
Prancha 31	<p>1. “A menina está muito contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui?”</p> <p>2. Para quem é o presente?</p>	<p>Preposição “a” (à): 1</p> <p>Objecto Directo: 1</p> <p>Objecto Indirecto: 1</p> <p>Preposição “para”: 1</p>
Prancha 32	<p>1. “O menino está sentado à mesa e mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas Eu acho que ele tem....”</p> <p>2. O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu ...”</p> <p>3. Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já ...</p> <p>4. Os meninos pedem para ir brincar para a rua. Ó mãe nós...</p>	<p>Conjunção “que” / preposição “de”: 1</p> <p>Futuro condicional: 1</p> <p>Pretérito perfeito, 3ªps: 1</p> <p>Presente 2ªpp: 1</p>
Prancha 33	<p>1. “O que é que aconteceu aos lápis e cadernos?”</p> <p>2 E de quem são os livros?</p> <p>3. O que é que aconteceu à mochila?</p>	<p>Flexão verbal 3ªpp: 1</p> <p>Preposição do, deste, dele: 1</p> <p>Pronome reflexo / particípio passado, conjugado no pretérito perfeito: 1</p>
		Total:



8. Funções comunicativas

Prancha 34		Cotação
Cumprimentar 1	(Situação: Menino a entrar na sala) Instrução: “ <i>este menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?</i> ”	
Pedir clarificações 2	(Situação na imagem: professora a falar com menino sentado à mesa sozinho) Instrução: “ <i>A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebeu muito bem. O que é que ele deve dizer?</i> ”	
Pedir autorização 3	(Situação na imagem: menino a apontar para a porta) Instrução: “ <i>Este menino quer ir à casa de banho. O que é que ele deve dizer?</i> ”	
Pedir informação 4	(Situação na imagem: grupo de 3 meninos, dois a olhar para uma construção e um a tentar mostrar o seu desenho) Instrução: “ <i>O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como é que ele o fez. O que é que ele deve dizer?</i> ”	
Expressar sentimentos 5	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: “ <i>este menino está triste. O que é que o amigo lhe deve dizer?</i> ”	
Chamar a atenção 6	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: “ <i>O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que é que ele deve dizer?</i> ”	
		Total:

Anexo II

TESTE DE ARTICULAÇÃO VERBAL

NOME _____

D.N. ____/____/____ Idade _____ Data da Avaliação ____/____/____

	ESPONTÂNEO	COM ESTÍMULO	REPETIÇÃO
Palhaço			
Lápis			
Bola			
Tambor			
Comboio			
Mota			
Limão			
Faca			
Colher			
Gelado			
Vela			
Tesoura			
Cavalo			
Girafa			
Dedo			
Nariz			
Cenoura			
Zebra			

	ESPONTÂNEO	COM ESTÍMULO	REPETIÇÃO
Relógio			
Galinha			
Carro			
Caracol			
Sol			
Água			
Gato			
Chapéu			
Chave			
Caixa			
Prato			
Bruxa			
Prenda/Presente			
Livros			
Cobra			
Tractor			
Crocodilo			
Tigre			
Observações			